UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO AFETIVO-VIVENCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM MANIFESTAÇÕES DE FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA. UM ESTUDO SOB O PRISMA DO PENSAMENTO COMPLEXO.

SANDRA MARIA SOUSA MATOS

SÃO PAULO - SP 2008

SANDRA MARIA SOUSA MATOS

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO AFETIVO-VIVENCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM MANIFESTAÇÕES DE FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA. UM ESTUDO SOB O PRISMA DO PENSAMENTO COMPLEXO.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

FICHA CATALOGRÁFICA

Matos, Sandra Maria S.

Afetividade e educação : a dimensão afetivo-vivencial na relação professor-aluno em manifestações de formandos do curso de pedagogia, um estudo sobre o prisma do pensamento complexo. / Sandra Maria Sousa Matos. São Paulo : 2008.

115 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2008.

Orientador: Prof. José J. Queiroz

1. Educação. 2. Aprendizagem 3. Afetividade. 4. Complexidade.

CDU 37

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO AFETIVO-VIVENCIAL NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM MANIFESTAÇÕES DE FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA. UM ESTUDO SOB O PRISMA DO PENSAMENTO COMPLEXO.

POR

SANDRA MARIA SOUSA MATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação.

Presidente: Prof. José J. Queiroz, Dr. – Orientador, Uninoive
Membro: Prof ^a . Maria Luiza Guedes, Dra PUC – SP
Membro: Prof ^a . Izabel Cristina Petraglia, Dra Uninove
Membro: Prof. Marcos Lorieri, Dr.,- Uninove

São Paulo, 15 de Maio, 2008

"Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas" (Edgar Morin).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a minha linda e preciosa Rebecca presente de Deus, concebida no meio do desenrolar do Mestrado, nascida na ansiedade da elaboração da dissertação. A ela que mesmo sem ser consultada me cedeu seu tempo, tempo sofridamente roubado, lembro de quantas brincadeiras deixei de participar para que pudesse escrever este trabalho; a você, minha rainha dedico todo o meu eterno amor.

Dedico este trabalho também ao Antonio, que me deu todo apoio e desejava ansiosamente me ver "Mestra".

Meus sinceros agradecimentos ao professor Queiroz que tão afetuoso e pacientemente me orientou e apoiou no desenvolvimento deste trabalho.

Agradecimento às professoras Maria Luiza Guedes e Izabel Petraglia pelas críticas e preciosas sugestões que procuramos incorporar na feitura final do trabalho.

As minhas vizinhas e amigas de São Paulo Selma e Marcella, pessoas compreensivas e carinhosa que não pouparam esforços em ficar com minha filha Rebecca enquanto eu escrevia no apartamento ao lado. Agradeço as noites que batiam em minha porta pedindo Rebecca e dizendo "Vai logo estudar".

Aos meus pais pela oportunidade que me deram de ser sua filha e que são meu orgulho.

A Melissa que se transformou em tão pouco tempo em grande amiga e conselheira, sempre mostrando soluções para que eu pudesse encontrar tempo para o término deste trabalho.

Dedico a todas as pessoas que de uma forma ou de outra me apoiaram e me deram forças para a conclusão dessa jornada, com carinho Sandra!

RESUMO

Este trabalho avalia a importância da afetividade como aspecto fundamental para a educação principalmente no Ensino Superior analisando um curso de pedagogia. O referencial teórico é o pensamento complexo de Edgar Morin. Faz também um paralelo com três teóricos da psicologia cognitiva: Jean Piaget, Vygotsky e Wallon, e estuda outros autores que abordam a importância do afeto no ensino com o objetivo de aprofundar a noção de afetividade. De início, apresenta um cenário sobre a sala de aula universitária buscando saber se a educação superior, na qual se insere o curso de pedagogia, apresenta condições propícias para o desenvolvimento da afetividade na relação professor-aluno. Em seguida, expõe as manifestações dos alunos de pedagogia a esse respeito. Em um terceiro momento, traz aportes teóricos do pensamento complexo e da psicologia interativa sobre a afetividade, sua função e relevância na relação pedagógica. Por último, estabelece um diálogo imaginário entre os formandos em pedagogia e os autores que ofereceram suas contribuições teóricas para analisar o objeto da pesquisa.

Palavras-chave: Aprendizagem; Afetividade; Complexidade; Educação.

ABSTRACT

This work evaluates the importance of the affectivity as basic aspect for the education mainly in High School, analyzing the pedagogy graduate course. The theoretical reference Edgar Morin's thinking. A parallel is made with three theorists of cognitive psychology: Jean Piaget, Vygotsky and Wallon and other authors who point out the importance of the affection in education in order to deepen the affectivity concept. It begins by the scenery of the University studies in order to search its possibilities and conditions for the development of the affectivity in the teacher-student relationship. After that, it displays the manifestations of the students of pedagogy on this subject. Then, it brings the contribution of Edgar Morin and of the interactive psychology on the affectivity, its role and relevance in the pedagogical relation. Finally, it establishes an imaginary dialogue between the pedagogy students and the authors who had offered their theoretical contributions aiming to analyze the object of the research.

Words-key: Learning; Affectivity; Complexity; Education.

SUMÁRIO

BANCA EXAMINADORA:	
AGRADECIMENTOS	
RESUMO	IV
ABSTRACT	
NTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A sala de aula universitária: deserto da afetividade? Cena	
1.1 O pensamento linear e disjuntivo na visão de Morin	
1.2 O pensamento linear na prática universitária brasileira	
1.3 A afetividade em sala de aula. Lacunas	
CAPÍTULO II - As preocupações do pedagogo – Alunos se manifestam.	22
2.1 Características da afetividade. Sua manifestação e importância na edi	
2.2 Percepção da afetividade na relação professor–aluno	
2.3 A contribuição e o papel da afetividade na relação professor-aluno	
2.4 A relação afetiva ou sua ausência influenciando no desenvolvimento profissional	
2.5 Posturas que poderão ser adotadas por alunos e professores para me	
das relações	28
2.6 Síntese quantitativa	29
CAPÍTULO III - A afetividade, sua função e relevância na relação pedag	
aporte teórico	
3.1 Complexidade e afetividade. Indo além do pensamento linear	
3.2 A afetividade pelo olhar da psicologia interativa	
3.2.2 Vygotsky	
3.2.3 Henri Wallon	54
3.2.3 Henri Wallon	
3.3 De volta ao cenárioCAPÍTULO IV - Os teóricos e os formandos em pedagogia. Um diálogo imaginário sobre a afetividade no espaço pedagógico	60
3.3 De volta ao cenário	60 66
3.3 De volta ao cenário	60 66
3.3 De volta ao cenário	66 66 69
3.3 De volta ao cenário	60 66 69 72
3.3 De volta ao cenário	66 66 69 72 73
3.3 De volta ao cenário	66 66 69 72 76
3.3 De volta ao cenário CAPÍTULO IV - Os teóricos e os formandos em pedagogia. Um diálogo imaginário sobre a afetividade no espaço pedagógico 4.1 Analisando as contradições	666669727376
3.3 De volta ao cenário	66 66 69 72 73 76 80

INTRODUÇÃO

Até os 18 anos não estava em meus planos me envolver com a área educacional. Porém, em 1996, ao me preparar para o vestibular de Direito da Universidade Federal do Pará, observei que a seleção não coincidiria com o da Universidade Estadual do Pará. Portanto, resolvi prestar os dois concursos, sendo que na Estadual prestei para o curso de Pedagogia na habilitação Administração Escolar¹.

Iniciei o curso de Pedagogia em 1997 e, já no primeiro semestre, apaixonei-me pelo mesmo. Paralelamente a esta formação, também cursava Direito na outra instituição já mencionada e inevitavelmente comparava as relações desenvolvidas no interior das instituições e cursos.

Percebi, em pouco tempo, que havia uma enorme distância entre os cursos. Em pedagogia, os professores se mostravam mais afetuosos, interessados na vida dos alunos, além dos muros universitários, o que por sua vez refletia no relacionamento agradável, também, entre os alunos. A afetividade ali presente não significava falta de comprometimento com a formação.

Assim, durante quatro anos, priorizei as relações e os conhecimentos pedagógicos, o que em muitos momentos implicou em "desinteresse" na graduação em Direito.

A motivação pedagógica havia me contagiado, e decidi então que faria uma pós-graduação na área, quiçá o Mestrado (parecia muito distante, uma vez que não havia até aquele momento Mestrado em Educação em Belém, situação que se alterou a partir de 2004, pois Belém atualmente conta com mestrados em Educação tanto na Universidade Federal quanto na Estadual).

A partir do segundo ano do curso, comecei a participar de um Projeto de Pesquisa intitulado "Registro de Experiências Pedagógicas na Prática da Interdisciplinaridade – Sub Projeto Incentivo à Leitura" e a atuação se deu numa

¹ As estruturas curriculares naquele período ainda eram feitas por habilitação e o vestibular, por sua vez, também era de acordo com as habilitações Administração Escolar, Magistério e Educação Especial.

escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com a qual eu já possuía uma certa ligação, pois cursara o ensino fundamental na escola vinculada à mesma igreja, que era a mantenedora da escola.

Ao término do projeto, participei do Programa de Monitoria na disciplina Pesquisa Educacional. Como se pode observar, cada vez mais a área Educacional estava presente na minha formação profissional.

Na metade do terceiro ano, fui convidada para trabalhar como Coordenadora Pedagógica na mesma escola que tinha desenvolvido o projeto de pesquisa, que contava com cerca de 120 alunos e funcionava em período integral para a Educação Infantil (7:30 às 17:30h) e, no matutino, para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Para este nível, no período da tarde, a escola oferecia cursos como pintura, artesanato, entre outros. A escola fazia parte das obras sociais de uma igreja evangélica, portanto considerada confessional.

Aceitei o desafio proposto, embora houvesse uma limitação de tempo; só poderia trabalhar à tarde já que no período da manhã cursava Direito e, à noite, Pedagogia.

A experiência vivida na escola me causava muitos conflitos, considerava a metodologia utilizada extremamente tradicional e muitas vezes entrei em choque, pois acabava atuando de uma forma, durante o trabalho e, nas discussões pedagógicas à noite, era tão diferente.

Conclui o curso em dezembro de 2000 e em Janeiro de 2001 participei da seleção para a Especialização em Psicologia Educacional com ênfase na Psicopedagogia preventiva, na mesma faculdade. Como o curso se daria de forma intercalada, ou seja, nas férias (meses de Janeiro, Fevereiro e Julho), por dois anos não senti dificuldades em participar.

Em agosto de 2001, fui convidada a trabalhar como Assessora Pedagógica do curso de Design da Universidade Estadual do Pará, a mesma instituição em que iniciei minha trajetória acadêmica. Mais uma vez, a Pedagogia me chamava. Durante a manhã, trabalhava na UEPA (Universidade Estadual do Pará), e à tarde, na escola A Mão Cooperadora, agora já na função de Diretora, embora não pudesse ficar em período integral.

Minha atuação na assessoria do curso se mostrou um grande desafio, pois ele estava passando por uma reformulação, para receber a visita do MEC a fim de liberar sua autorização. Eu fui a responsável pela implantação do novo Projeto Pedagógico do curso, enfrentei inúmeras resistências, pois a maioria dos docentes do curso eram engenheiros e arquitetos, o que dificultava as reuniões para discussão do projeto, mas como havia um grande apoio por parte da Pró-Reitoria de Graduação, conseguimos superar as dificuldades.

Por questões pessoais (casamento) mudei para Guarulhos (SP) em fevereiro de 2003. Conseqüentemente tive que me desvincular das atividades desenvolvidas em Belém (Escola / Universidade).

Ao chegar em São Paulo, comecei a desenvolver outra atividade profissional. Passei em um concurso público para um banco. O fato de estar ligada à outra atividade se deu em função das circunstâncias, pois de fato meu interesse se dava pela área educacional.

Em dezembro de 2003, depois de tomar conhecimento via Internet, participei do processo seletivo para o mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE –. Naquela ocasião apresentei como embrião o projeto de pesquisa intitulado "A Relação Professor-Aluno e a dimensão afetivo-vivencial na percepção do aluno universitário".

Iniciei o mestrado em março de 2004 com um grupo de 20 pessoas e as disciplinas obrigatórias cursadas no primeiro semestre foram:

- Metodologia da Pesquisa sob orientação do professor José J. Queiroz.
- Aspectos Filosóficos em Educação sob orientação das professoras
 Terezinha Rios e Elaine Dal Mas Dias.

Ainda participei de algumas reuniões do Núcleo de Formação de Professores naquele semestre.

A disciplina Metodologia da Pesquisa foi extremamente importante, pois nos situou no universo da pesquisa. Foram trabalhados passos que nos "facilitaram" o entendimento de como devemos desenvolver o projeto. Essas orientações acarretaram numa mudança, ou melhor, rearranjo do tema do projeto e eu e

professor Queiroz "nos convidamos" para desenvolver a pesquisa que agora tem como tema "Afetividade e Educação: A dimensão afetivo-vivencial da relação professor-aluno em manifestações de formandos do curso de pedagogia. Um estudo sob o prisma do pensamento complexo".

No três seaundo semestre, cursei disciplinas: Educação Complexidade ministrada pelas professoras Cleide Silvério de Almeida e Izabel Petraglia. Ao freqüentar esta disciplina, comecei a participar do grupo de pesquisa professoras estavam vinculadas, o NIIC-GRUPEC Interinstitucional de Investigação da Complexidade — Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade). Até então, não conhecia as obras de Morin, o que ouvi falar de complexidade tinha sido, além de genérico, uma visão distorcida. Considero que a participação no decorrer do semestre nesta disciplina e no NIIC - GRUPEC implicou em mudança de postura acadêmica e agregação de valores também no campo pessoal.

Em minha participação no grupo, e na freqüência à disciplina Educação e Complexidade, adentrei no pensamento de Edgar Morin, o que possibilitou uma visão mais adequada de suas teorias, opiniões históricas, sociais, religiosas, educacionais entre outras. Descobri a importância do pensamento complexo e decidi, em conjunto com o meu orientador, que as leituras de Morin fariam parte de minha dissertação.

Outra disciplina foi **Educação**, **Estado e Sociedade** ministrada pelos professores Celso Prado, Miguel Russo e Ivanise Monfredini, além de **Formação Ética e Estética do Professor** sob orientação do professor Gabriel Perissé o qual através da disciplina nos apresentou o Método Lúdico-Ambital de Alfonso López Quintás enriquecendo nosso conhecimento quanto a um autor não tão difundido no Brasil.

Naquele mesmo semestre, no mês de outubro, participamos (um grupo de 16 alunos de um total de 20 da turma) da 27ª Reunião Anual da ANPED em Caxambu, MG. Durante quatro dias, pude conhecer como estão as pesquisas educacionais em nosso país. No âmbito da reunião, participei do mini-curso "Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon" ministrado pelas professoras Abigail Alvarenga e Laurinda Ramalham. A

participação no mini-curso foi essencial, pois, além de agregar conhecimentos, estive em contato com outras pessoas, que desenvolviam pesquisa na área da afetividade, por vezes tão criticada.

Ao iniciar 2005, já havia cumprido os créditos referentes às disciplinas. Então poderia desenvolver melhor minha dissertação. Ocorre que uma dádiva, uma bênção surgiu. Em fevereiro, descobri que estava pela primeira vez grávida. Embora não tivesse a intenção de "desprezar o mestrado", limitei-me a participar das reuniões do Núcleo de Pesquisa, pois queria aproveitar cada segundo daquela experiência tão especial da minha vida.

Nas reuniões ocorridas no semestre, discutimos principalmente textos do livro de Edgar Morin *O Método 06 - Ética*.

Como o bebê estava previsto para outubro, participei das reuniões até dia 29/09, só retornando, por assim dizer, ao mestrado, no 1° semestre de 2006, com a participação nas reuniões, encontros para orientações com o professor Queiroz.

Participei, como ouvinte, em 27/04/06, de uma palestra organizada pelo grupo de pesquisa em História da Educação, que abordava a escola caracterizando-a como grupo — uma pesquisa desenvolvida em Portugal. É importante destacar, naquela palestra, o papel relevante do professor na evolução da escola enquanto grupo e como instituição, questionando se ele subverte e como subverte. Foi mostrado que, em determinado momento histórico, para os professores envolvidos na pesquisa relatada, havia uma dignificação do trabalho do professor. Isso foi importante para a nossa pesquisa, no intuito de conhecer diferentes momentos pelos quais a escola passou, entendendo como se mostrou esta relação/evolução num outro país.

Também na qualidade de ouvinte em 25/05/2006 estive na palestra "Em busca dos fundamentos perdidos" — Raiz marxista no pensamento de Morin ministrada pela professora Maria Lúcia Rodrigues da PUC- SP, que apresentou pontos convergentes e divergentes entre a teoria da complexidade e o marxismo.

Ao findar o semestre, fiz o exame de proficiência na língua Inglesa e obtive a aprovação necessária. Continuei com as atividades de orientação e participação semanal no grupo de pesquisa.

Com a participação no Núcleo e a ajuda do orientador delimitamos o objeto da pesquisa como Afetividade e Educação: A Dimensão afetivo-vivencial na relação professor-aluno em manifestações de formandos do curso de pedagogia. Um estudo sob o prisma do pensamento complexo.

Preliminarmente, colhi uma bibliografia que me possibilitou estabelecer um estado da arte, ou uma posição do conhecimento sobre o tema, como ponto de partida do meu trabalho. Percebi que há uma literatura bastante farta sobre a afetividade na relação pedagógica no Ensino Fundamental. Os trabalhos têm em mira a afetividade na criança. Entretanto não encontrei literatura sobre a afetividade na relação pedagógica em nível universitário. Essa lacuna acontece também quando o foco é o curso de pedagogia. Por isso, foi necessário uma boa dose de coragem para enfrentar os riscos e a complexidade do tema, que o fiz porque o considero relevante.

Para justificar a importância da escolha deste tema, ocorre, em primeiro lugar, seu caráter inédito. A pesquisa também é relevante pelos resultados concretos que pretendo alcançar. Será um êxito se conseguir aprofundar e obter uma clareza maior com relação à afetividade no âmbito educacional, sobretudo quando o assunto diz respeito ao ensino superior e a área de pedagogia.

Pretendo demonstrar a riqueza e a fecundidade do olhar para o tema sob o prisma do pensamento complexo.

À luz desse referencial, será um ganho se conseguir desfazer posições superficiais, sentimentos e até abordagens piegas na abordagem da afetividade na esfera educacional.

O objeto expresso no título da dissertação tem balizas precisas. Ele não pretende adentrar no campo das "percepções" que o formando em pedagogia possui no tocante à afetividade no âmbito da relação professor aluno, pois a categoria "percepção" contém um amplo espectro e exigiria inúmeros enfoques epistemológicos e psicológicos que fogem ao alcance de uma breve dissertação de mestrado. Toda vez que aparecer a palavra "percepção" ou "perceber", devem ser entendidas no sentido comum de "entendimento ou compreensão".

O objeto também se circunscreve pelas questões que o circundam. O

primeiro problema diz respeito ao cenário que envolve o ensino superior em geral. Seria ele propício a uma relação afetiva professor aluno? Em seguida, vem uma pergunta de caráter empírico: o que pensam alunos formandos em pedagogia sobre essa relação? Segundo eles, a dimensão afetiva, na relação professor-aluno influencia, no desenvolvimento profissional do educando - no caso - o formando em pedagogia - que supostamente já teria feito suas escolhas e já teria adquirido certa maturidade afetiva? Depois, é necessário adentrar em uma questão teórica: o que é afetividade no pensamento de autores que trabalham essa categoria, em especial, no autor que é referência da linha e do grupo de pesquisa aos quais este trabalho se filia. (Trata-se da linha de pesquisa Educação e complexidade do Mestrado em educação da UNINOVE). Como esses autores abordam a afetividade e o seu papel na relação professor-aluno, tendo em vista, particularmente, o ensino superior? Última questão, como analisar as manifestações dos formandos em pedagogia pelo prisma teórico desses autores, em especial, pelo enfoque do pensamento complexo e quais pistas os formandos e os teóricos estariam apontando para uma compreensão e uma prática mais adequada da afetividade na relação professoraluno?

Para encaminhar essas questões, assumo, preliminarmente, algumas hipóteses a serem verificadas no desenvolvimento dos capítulos. Primeiro, suponho que o ensino superior não constitui, salvo exceções, um espaço propício para desenvolver a afetividade na relação pedagógica. Segundo, o curso de pedagogia, a verificar-se pelas manifestações dos formandos, não faria exceção a essa regra geral pela qual a afetividade não vem ocupando lugar de destaque na relação pedagógica. Enfim, é nosso pressuposto que a teoria da complexidade, complementada por uma leitura da psicologia cognitiva, em especial, pelo aporte de Piaget, Vygotsky e Wallon, possibilitaria um olhar consistente, explicativo e analítico, seja no que tange, em geral, à afetividade na relação pedagógica professor-aluno universitário, seja no tocante a uma hermenêutica das manifestações dos formandos em pedagogia.

O procedimento teórico da dissertação é, obviamente, a revisão da literatura a respeito do objeto e do quadro teórico referencial da pesquisa, que será trabalhada ao longo dos capítulos e consistirá em selecionar os textos principais das

obras escolhidas, interpretá-los, organizá-los pelos capítulos, relacionando-os com os tópicos sob análise.

A fonte empírica da dissertação são opiniões de alunos concluintes de um curso de pedagogia. Trata-se de alunos do último semestre da Faculdade de Guarulhos (Figuinha). O critério de escolha dessa instituição é aleatório e a título de amostragem parcial sem pretensões de chegar a generalizações. Poderia ser qualquer outra instituição. O que motivou a escolha foi apenas a facilidade de acesso da pesquisadora ao local da pesquisa e a receptividade dos alunos e da instituição. A pesquisa limita-se apenas às manifestações dos alunos porque é sobre eles que mais incide a existência ou não da afetividade na relação pedagógica, embora, como é óbvio, o docente seja também um ator fundamental nessa relação. E o foco da amostragem não é o professor e seu desempenho, nem a prática do aluno, isoladamente, mas a afetividade na relação professor-aluno, portanto, na relação pedagógica assim como a vêem os formandos em pedagogia.

Na pesquisa de campo adoto a abordagem qualitativa e não quantitativa, pois a coleta de dados não pretende abarcar todo o universo pesquisado, no caso, todos os formandos em pedagogia mediante instrumentos estatísticos. Trata-se de uma averiguação de opiniões mediante uma amostragem parcial pela aplicação de vinte questionários cujo valor demonstrativo limita-se ao teor e à qualidade das respostas, o que não permite uma generalização quantitativa a todo o universo dos formandos em pedagogia. Por isso, difere-se da abordagem quantitativa que, segundo Severino (2007:118) apresenta "uma configuração experimental-matemática". Entretanto, ao final da sistematização dos dados, farei também uma certa quantificação estatística das respostas no intuito de ressaltar as incidências e as tendências das respostas em determinadas direções.

A pesquisa se caracteriza como exploratória, pois não tem o rigor de uma das modalidades mais em voga na pesquisa qualitativa que é o estudo de caso, assim como é descrita por Menga Ludke e Marli André em *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas (1981). Segundo as autoras, os objetivos do estudo de caso são a descoberta de determinada realidade, a interpretação da mesma em determinado contexto e, sobretudo, a exposição dessa realidade "de forma completa e profunda" (*Ibid*.:18,19)

Como exploratória, esta pesquisa é assim definida de acordo com Severino (2007:123): "busca apenas levantar informações sobre determinado objeto, determinando assim um campo de trabalho". Entretanto, assume também um caráter explicativo, que segundo o citado autor, "registra e analisa" (*Ibid*.:123) Por isso, as informações serão sistematizadas e olhadas analiticamente à luz do referencial teórico adotado.

Seguindo as críticas e sugestões das doutoras que integraram a banca de qualificação e apontaram um "esfumaçamento" do objeto, repetições dos capítulos e uma ausência de tensão progressiva do texto, e de acordo com o orientador, reestruturei e reorganizei a ordem e a índole dos capítulos.

No capítulo primeiro, *A sala de aula, deserto da afetividade?* Busco estabelecer o cenário educacional no qual a pesquisa se desenrola, mirando responder à questão: o ensino em geral, e em especial, a educação em nível universitário, são propícios a uma relação afetiva professor-aluno?

No capítulo segundo, As preocupações do futuro pedagogo, o objetivo é explicitar o que pensam os alunos pesquisados sobre a existência ou não da afetividade na relação professor-aluno e qual seria o seu papel e importância na prática pedagógica na sala de pedagogia.

Explicitando o cenário e colhidas as opiniões dos formandos, no capítulo terceiro, *A afetividade, sua função e relevância na relação pedagógica. O aporte teórico* pretendo expor a minha matriz teórica principal, o pensamento complexo, complementando-a com a contribuição de psicólogos de renome na área da educação, no intuito de aprofundar a noção de afetividade e de estabelecer as relações das teorias com o trabalho pedagógico.

Com esses subsídios, no capítulo quarto, Os teóricos e os formando em pedagogia. Um diálogo imaginário é a vez de lançar um olhar sobre as manifestações dos alunos (capítulo segundo) no intuito de analisá-los à luz do aporte teórico e apontar pistas para uma compreensão e uma prática mais adequada da afetividade na relação professor-aluno, visando, em especial, a aula de pedagogia.

CAPÍTULO I - A sala de aula universitária: deserto da afetividade? Cenário.

"Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes..." (Edgar MORIN)

O objetivo deste capítulo introdutório é traçar um cenário do nosso sistema educacional, buscando responder à questão formulada na introdução: a educação superior, na qual se insere o curso de Pedagogia, apresenta condições propícias para o desenvolvimento da afetividade na relação professor-aluno?

Neste primeiro momento, não nos preocupa aprofundar o conceito de afetividade, que será objeto do terceiro capítulo.

Aqui, afetividade será tomada em seu sentido enciclopédico, segundo a definição do Wikipedia: "Afetividade é o estado psicológico que permite ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser vivo. Em psicologia, o termo afetividade é utilizado para designar suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Tem por constituinte fundamental um processo cambante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis".

Entendemos que, por razões históricas e contextuais, há uma presença marcante do pensamento linear na prática educacional, embora, em tempos recentes, notam-se uma reação e uma busca de novos caminhos. O pensamento linear e disjuntivo, que exporemos adiante, seguindo as pistas do pensamento complexo, tende a ser unidimensional e a excluir a relação afetiva no âmbito pedagógico.

Após explicitar esse pensamento, buscaremos na segunda parte do capítulo, investigar a presença do pensamento linear e disjuntivo no sistema educacional brasileiro e os entraves que acarretam para o desenvolvimento da afetividade na relação professor-aluno.

1.1 O pensamento linear e disjuntivo na visão de Morin

Apresentamos aqui uma síntese do pensamento de Morin tendo como fonte algumas de suas obras, em especial, *A cabeça bem feita* (2006), *O método 3 - O conhecimento do conhecimento* (2005), *Introdução ao pensamento complexo* (1991).

Como roteiro das idéias, recorremos a dois excelentes comentários de Petraglia, em *Olhar sobre o olhar que olha* (2001) e Mariotti, em *As paixões do ego - Complexidade, política e solidariedade* (2002)

O pensamento complexo desconstroi e rompe com o pensamento linear. Este surge de dois pólos contrários. O primeiro é a visão mecanicista (Descartes e outros). O fundamento do mecanicismo é o princípio de que o todo é inferior à soma das partes. As partes têm qualidades que superam o todo, portanto, devem ser independentes e autônomas com relação ao todo. Daí decorre a epistemologia ou visão de ciência analítica pela qual é preciso decompor o todo em suas partes e analisá-las separadamente.

Por reação e oposição ao mecanicismo, surgiu a teoria dos sistemas (Bertalanffy) e o holismo, cujo princípio epistemológico (isto é, explicativo do conhecimento) é que o todo é superior à soma das partes. Portanto, as partes devem subordinar-se ao todo e só têm sentido no interior do todo.

As duas teorias descambam no pensamento linear, que tem as seguintes características:

- a) é reducionista ou unidimensional, isto é, fixa-se em uma única dimensão do conhecimento (e da realidade) excluindo a outra;
- b) é simplificador, pois as teorias do sistema e o holismo se amarram no todo e desconsideram a importância das partes;
- c) o mecanicismo fragmenta o saber e a vida, que é tida como um aglomerado de peças que não se juntam, não se articulam, não estabelecem laços mais amplos;
- d) a linearidade cai no absolutismo, quando se polariza na superioridade do todo sobre as partes; cai na anarquia e no relativismo total quando se fixa apenas nas partes e despreza o todo.

A linearidade tem várias faces, dentre elas:

- a) a imposição: as qualidades das partes consideradas separadamente diluem-se no sistema, tornam-se latentes, virtualizadas; a renúncia das suas propriedades e qualidades em benefício do todo caracteriza uma repressão. Isso é próprio dos sistemas.
- b) hierarquização: esse termo pode ser tomado no sentido de autoritarismo; pode também ter um sentido não mais negativo, ao indicar que um sistema "é sempre um subsistema de um sistema maior e é composto por sistemas menores". Dependendo do menor ou maior grau em que as suas potencialidades são inibidas pelo todo, as partes de um sistema resultam mais ou menos especializadas. A especialização pode ter um aspecto positivo, quando se faz em benefício do todo, mas pode também ser negativa, quando fragmenta a unidade do todo.
- c) a busca de certezas absolutas, o que pode levar ao misticismo e à alienação; caracteriza-se também como busca pelas "constantes" sem dar atenção ás "variáveis".
- d) a criação de arquétipos ou padrões universais simplificadores, que se tornam camisa de força para eliminar todas as "complicações";
- e) a atitude do "iluminado", pessoas e sistemas que se julgam donos da verdade e reservam o saber que têm para exercer o poder. O assistencialismo e o paternalismo decorrem dessa atitude;
- f) a formatação da mente ou *imprinting* (marca indelével imposta pela cultura familiar e social que elimina outros modos possíveis de conhecer e de pensar).

1.2 O pensamento linear na prática universitária brasileira

Somente a partir de 1808, com a chegada e instalação da Coroa Portuguesa no país (então Colônia) as instituições universitárias iniciaram sua existência oficial.

O atraso em criar universidades na Colônia deu-se em virtude da metrópole temer que as idéias de independência aflorassem com a organização desses estabelecimentos. Entretanto, a coroa necessitava estruturar-se em terras brasileiras e para isso sua elite deveria estar preparada o que exigia locais de formação, pois na época ir a Portugal era desaconselhável e dispendioso.

O modelo francês, "modelou em parte a organização da universidade "emprestando-lhes as características de escola autárquica, com supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da teologia e das ciências humanas, e a departamentalização estanque de cursos voltados para a profissionalização" (MASETTO, 1998: 10). Esse modelo contribuiu para a fragmentação das áreas e das disciplinas universitárias.

A importância do modelo europeu de organização fortaleceu o caráter tradicional da universidade, voltado para formação de profissionais especializados, obedecendo a currículos fechados e compartimentalizados. O ensino desenvolvia-se de forma que "conhecimentos e experiências profissionais fossem transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece". (MASETTO,1998:10). Esse mesmo aluno seria posteriormente avaliado em sua capacidade de desempenhar a profissão para a qual teria sido preparado e conseqüentemente atenderia aos interesses da elite dominante.

Nos primórdios de nossa universidade, o professor do ensino superior era o profissional formado em universidades européias, dos quais se exigia apenas que fosse Bacharel e bem sucedido em suas atividades profissionais. Mesmo com a complexificação e crescente demanda no Ensino Superior, essa forma de seleção de professores perdurou até 1970, pois se firmou a idéia de que "quem sabe, automaticamente, sabe ensinar", ou seja, se o profissional comprovasse o domínio de conhecimentos na área que se propunha ensinar era o suficiente. Não havia ainda uma política de formação de professores nem para o Ensino Básico e, principalmente, para o Ensino Superior.

O aluno denominado de aluno aprendiz era o receptor desses conhecimentos, ao qual cabia apenas repetir aquilo que havia sido transmitido pelo mestre em aula e posteriormente adotá-lo em sua prática profissional.

O principal objetivo do processo educativo era formar profissionais. E mesmo sendo este o principal objetivo, o aluno não era considerado o centro do processo, tarefa que cabia ao professor, pois ensinar era mais relevante que aprender.

Se o aluno obtivesse um desempenho insuficiente, era sua própria culpa, pois não fora aplicado o suficiente ou não tivera aptidão para a profissão.

Dentro desse contexto, a relação professor aluno era uma relação estanque, hierarquizada, na qual predominavam a dicotomia corpo/alma e a valorização do aspecto cognitivo.

Somente há pouco tempo é que houve a conscientização que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão exige capacitação própria e específica. O exercício docente no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO,1998: 11)

No mesmo contexto da implantação da universidade brasileira, surge a primeira Escola Normal (1835), cujo objetivo era melhorar o preparo do professor para o Ensino Fundamental. Mas Barbosa (2003.2) questiona o papel dessa escola.

Cabe nesse momento uma reflexão: somente depois de trezentos anos de "sua descoberta" é que o país recebeu o primeiro espaço unicamente destinado à formação de professores. Como sobreviveu a educação brasileira durante todo esse tempo? Haveria algum motivo político para que se promovessem mais de trezentos anos de alienação cultural? E agora, com esse "novo" espaço de formação, a Escola Normal realmente estaria formando ou deformando seus egressos"?

Na verdade a Escola Normal, criada naquela época, era mais uma forma de manutenção no poder de uma elite, pois, mais do que formar profissionais para conseguir a melhoria do ensino, buscava garantir pessoas que coadunassem com as idéias políticas e sociais da classe dominante e contribuíssem para manter a ordem e controlar a população. A organização do ensino, em todos os níveis obedecia a um caráter linear de transmissão de conhecimentos e a relação professor aluno se desenvolvia de modo hierarquizado, elitista e sem comprometimento com a conscientização e a promoção do educando como sujeito do processo.

Os professores que se formavam viam a atuação no magistério das primeiras séries apenas uma forma de ter um salário e garantir algumas coisas, tais como: férias, aposentadoria, licenças, garantias que eram apreciadas apesar da

desvalorização monetária e do salário baixo. Além disso, para muitos, era preferível repetir as mesmas aulas, sem a necessidade de criação de situações novas de ensino.

BARBOSA (2003:03) afirma que essas características da Escola Normal se mantiveram durante muitos e muitos anos até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Por essa lei, a formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental, que antes era feita quase exclusivamente na Escola Normal, foi transferida para as universidades. O objetivo era a melhoria na formação desses profissionais, agora colocados diante de um novo contexto político, econômico, social e educativo. Entretanto, desde os seus primórdios, a formação de professores, vem se realizando distante da realidade da população, sem a formação crítica e afetiva necessárias para uma educação comprometida com a transformação da sociedade.

Com a promulgação da LDB 9394/96, apesar das boas intenções, o contexto educacional em geral, e o universitário, continuam a formar segundo a expressão de Morin, "cabeças bem cheias", em vez de "cabeças bem feitas". Estamos ainda distantes da reforma do pensamento que Morin propõe. A linearidade do sistema ainda impera.

A dificuldade maior está no fato da profissão universitária, para a maioria dos professores que atuam nas instituições de Ensino Superior, manter características do período colonial, do seu surgimento e organização, ou seja, os cursos efetivados na universidade não funcionam como preparação para docência. Pode-se até dizer que os professores que atuam na docência universitária, tornaram-se, na maioria, professores da noite para o dia, dormiram profissionais de diferentes áreas e "acordaram professores".²

Por maior competência que tenham em sua profissão de origem, não há garantias de que estejam preparados para conceber e implementar soluções pedagógicas adequadas diante dos problemas que surgem nas salas de aula das Universidades.

Os professores ingressam na rede pública via concurso e, nas

-

² Expressão usada por Selma Garrido Pimenta na palestra proferida a professores de Ensino Superior em Aracajú – 2002. Anotações da pesquisadora.

instituições privadas, muitas vezes ainda sem prestar concursos. Mas em ambos os casos, o processo seletivo raramente avalia a competência do professor, em toda a sua extensão, para a sala de aula.

A instituição, por sua vez, dificilmente promove formação em serviço (incentivo a cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação etc.) e nem mesmo ocorrem iniciativas individuais, sem contar que, nos últimos anos, tem acontecido uma intensa migração de professores qualificados para as instituições privadas, atraídos por melhores condições de trabalho e melhores salários, e as públicas têm que dispor de professores substitutos. Estes, por não terem vinculação direta com a instituição, e não possuírem garantias, acabam por não se dedicar satisfatoriamente, sendo prejudicados, por essa situação, diretamente o aluno e, indiretamente, a sociedade, que corre o risco de receber profissionais não qualificados.

O aperfeiçoamento que acontece nas especializações, nos mestrados e doutorados, possibilita um aprofundamento de idéias nas áreas pesquisadas, o que nem por isso significa uma relação direta: maior titulação, melhor professor.

Embora não haja uma relação automática entre a titulação e a melhoria do desempenho do professor, é óbvio que uma titulação de boa qualidade teria como resultado um professor mais competente.

Os professores ingressam na instituição para ministrar disciplinas e conteúdos, recebem ementários prontos e pouca orientação sobre o planejamento, sobre o perfil do profissional, que deverão contribuir para formar e, o mais grave, não conhecem a filosofia e os objetivos do curso, no qual irão atuar. Enfim, estão junto com o alunado, aprendendo a "serem professores". Dessa forma, esquecem que a universidade deve funcionar como um tripé: ensino, pesquisa e extensão. Isso causa apreensão, por termos consciência das profundas modificações que as instituições superiores devem enfrentar na atualidade.

Chauí diz que a passagem da universidade brasileira da condição de instituição social para entidade administrativa faz parte do contexto de alteração geral da sociedade e do estado, e deu-se por etapas sucessivas. Da universidade funcional, dos anos 1970, valorizada socialmente por possibilitar prestígio, por propiciar rápida formação de mão de obra para o mercado de trabalho, passou, nos

anos 1980, à universidade de resultados, com a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresa, com financiamento de pesquisas, diretamente ligadas aos interesses empresariais. A terceira etapa, anos 1990, é a chamada universidade operacional que vem se caracterizando pela atividade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estágio de eficácia organizacional. (cf CHAUÍ, 2001:189-190). Essa passagem, em vez de colaborar para a melhoria dos serviços prestados, acarreta uma relação de competição e não de cooperação entre as instituições.

Na universidade operacional, citada por Chauí, a docência resume-se à transmissão rápida de conteúdos,

"O recrutamento é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina"... a docência é pensada como uma habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho, do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam em pouco tempo... obsoletos. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2001:191).

O modelo de professor é aquele que expõe; o de aluno é o passivo, memorizador. Em geral, reforçam-se relações individualistas, competitivas e não dialógicas entre docentes e alunos, alunos-alunos, quando o correto deveria ser relações do tipo aprender-a-aprender, garantindo pensamentos críticos, criativos, construtores de novas soluções para os novos problemas da sociedade e não "construtores de individualidades débeis"³.

Cabe aqui retomar o pensamento de Edgar Morin (2000: passim) já frisado acima quando afirma que para a construção do educador faz-se necessário

³ Expressão usada por Edgar Morin no livro *A Inteligência da Complexidade* um aluno ou um formando de "individualidade débil" deve ser entendido à luz do que diz Morin (2006:61) sobre o "pensar mal": "fragmenta e compartimenta os conhecimentos, tende a ignorar os contextos...só vê a unidade ou a diversidade, mas não a unidade da diversidade e a diversidade na unidade; só vê o imediato, esquece o passado, vê apenas um futuro a curto prazo".

os estudos humanísticos, propor um conhecimento integrado, rejeitar o dualismo entre ciências sociais e humanas, já que a fragmentação das disciplinas impossibilita ver o conjunto dos saberes.

Os saberes pedagógicos dos professores devem ser os saberes das suas experiências vividas como aluno universitário, resultantes de estudos, problematizações, reflexões sistemáticas, teorias discutidas e pesquisas.

O professor deve pautar sua ação no diálogo e na parceria com os alunos, valorizando o seu conhecimento prévio⁴, bom senso, e um constante processo de construir com eles o conhecimento.

A figura do professor que não tem responsabilidade no processo de aprendizagem do aluno, aquele que coloca sempre "eu ensino, eles não aprendem, não querem nada", o professor repassador diante de um aluno memorizador, que vê o conteúdo como algo presente na memória até o momento da prova, o professor despreocupado em saber se o ensinado foi revisto e discutido, se contribuiu, se foi significativo para o discente, esse professor é a negação do docente necessário para um ensino emancipador.

O professor linear é aquele que assume e incorpora as características descritas acima, em páginas anteriores. E é reducionista ou unidimensional, pois se fixa em uma só dimensão da realidade excluindo a contradição; apega-se ao todo e desconsidera as partes, fragmenta o saber e a vida e tende ao absolutismo.

Esse professor não se preocupa com uma aprendizagem significativa; a vida do aluno, seus sentimentos e emoções, suas dificuldades não lhe tocam. Enquanto não houver uma profunda reforma do pensamento, a universidade não será uma instituição, com o escopo maior de colaborar para a mudança social. Para que se preocupar com isso se esses elementos não compõem os dados quantitativos para as notas semestrais ou anuais?

Uma prática comum, que se prolifera nas salas de aula e que pode influenciar negativamente as relações, em instituições públicas ou privadas, são as impressões do professor sobre determinados alunos, as quais se perpetuam durante

_

⁴ Entende-se por conhecimento prévio aquele que o aluno traz de sua vivência fora dos muros da escola.

todo o curso em qualquer nível de ensino, e que acabam percebidas por eles.

Esse tipo de avaliação pode ser em grande medida incorreta. Portanto, é importante que o professor esteja atento a estas primeiras impressões, para não fazer delas um instrumento de desajuste emocional do alunado.

É claro que só as expectativas dos professores não são causa do êxito nem do fracasso dos alunos, mas as condutas associadas a tais expectativas é que poderão contribuir para êxito de uns e o fracasso de outros.

1.3 A afetividade em sala de aula. Lacunas

O cenário negativo, que apontamos, não exclui teorias e práticas em andamento que se empenham em uma nova forma de compreensão, deixando de ser a mera transmissão de conhecimentos para ser vista como produção histórica e socialmente produzida. Morin compendia essas teorias e práticas em *A cabeça bem feita* e em *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Sobre elas falaremos no capítulo terceiro. Entretanto, as tentativas existentes no cotidiano universitário são parciais e não conseguem reverter o cenário em sua globalidade.

O que ocorre no conjunto das Instituições de Ensino, é a tendência a firmar metas e objetivos fixando-se apenas nos aspectos formais e relegando os aspectos relacionais, entre elas, o relacionamento afetivo.

O modelo científico moderno das nossas universidades é ainda o tradicional, que já descrevemos, apesar da reforma prevista pela atual LDB. Fechado, fragmentado, repetidor, autoritário, este modelo torna-se indiferente ao contexto social e às necessidades do indivíduo. Fixando-se no intelectual, esteriliza o afetivo.

O ensino intencional, ou seja, aquele que consta nos planejamentos organizados didaticamente ainda é prioridade na maior parte do tempo. Há uma gama de aprendizagem latente, como as atitudes, os valores, as emoções, que são relegadas ao segundo plano, ou totalmente ignoradas. E dizer que essa aprendizagem oculta pode influenciar de maneira positiva ou negativa a vida do educando!

É, pois, importante frisar que o educar não se dá apenas na linha do

desenvolvimento intelectual, como em geral acontece. Inclui também o desenvolvimento emocional, social e moral dos alunos, mediante formas de relações interpessoais que se manifestam em pequenas atitudes do professor, como, por exemplo, dedicar tempo à comunicação com os alunos, manifestar interesse, interagir com eles, preparar boas aulas, mostrar-se disponível. São condutas que com certeza terão resultados, pois motivam o aluno, criam atitudes de dedicação, facilitam a aprendizagem, superam desajustes, fortalecem as identidades sem destruir as diferenças, suscitam um clima de solidariedade.

Isso se realizaria se o professor estabelecesse um bom relacionamento em sala de aula, manifestasse suas expectativas em relação ao processo educacional, expressasse com transparência suas concepções e visões sobre o mundo contemporâneo e também segurança nos objetivos de seu trabalho e de sua disciplina, ajustando-se ao nível dos alunos, manifestasse apoio à autonomia dos discentes, organizando de forma mais flexível a disciplina e tivesse a capacidade de adaptação às realidades dos discentes no que tange ao seu contexto histórico, social e econômico e suas formas de analisar o mundo.

Para um bom relacionamento é preciso não temer nem afastar a influência e a personalidade do aluno, pois, como toda relação humana, a relação professor-aluno inclui reciprocidade. Mas qual professor se preocupa com isso?

Quais professores questionam suas atitudes, se são discriminatórias, se estão ajudando ou prejudicando os alunos; quais os que buscam incessantemente novos conhecimentos por meio da pesquisa e da formação continuada e praticam a auto-avaliação?

O ideal é que os professores se apresentem aos alunos como pessoas humanas completas e não apenas como intelectos pensantes, pois, o modo como eles sentem e vivem influi poderosamente na aprendizagem.

Camuflar essa dimensão emocional e vivencial e esconder-se detrás das abstrações conceituais, não prestar atenção ao afetivo dos alunos, significa ignorar que a educação se faz de corpo inteiro, e isso contraria o que diz Morin (2006:44) citando o escritor Hadj Garm Oren:

[...] todo indivíduo, mesmo o mais restrito a mais banal das vidas, constitui, em si mesmo, um cosmo. Traz em si suas multiplicidades

internas, suas personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poli existência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostensivo e o secreto, pululâncias larvares em suas cavernas e grutas insondáveis. Cada um contém em si galáxias de sonhos e de fantasias, de ímpetos insatisfeitos de desejos e de amores, abismos de infelicidade, vastidões de fria indiferença, ardores de astro em chamas, ímpetos de ódio, débeis anomalias, relâmpagos de lucidez, tempestades furiosas [...]

Esse pensamento de Oren, incorporado por Morin, sinaliza para o professor um inteiro programa de imersão na vontade profunda do aluno, vendo-o como um cosmo múltiplo em sua personalidade, poliexistente, que une realidade e imaginação, sono e vigília, obediência e transgressão. Um ser de fantasias, de frustrações, de desejos e amores impetuosos nem sempre satisfeitos, de infelicidade abismal, sujeito ao ódio e à anomalias, como também a relâmpagos de lucidez.

Na sala-de-aula deve-se aprender algo mais do que os conhecimentos sistematizados. A influência do professor incide em valores, atitudes, hábitos e concepção de vida. O bom relacionamento professor-aluno somente ocorrerá se houver eficácia na tarefa docente.

Na prática pedagógica, pouca consciência existe da imprescindível presença da afetividade em sala-de-aula. O curso de pedagogia seria uma exceção?

CAPÍTULO II - As preocupações do pedagogo – Alunos se manifestam

Pretendemos, neste capítulo, em um campo restrito, à guisa de amostragem parcial, sem pretensões de generalizações, verificar se as relações afetivo - vivenciais existem e colaboraram para o desenvolvimento dos alunos concluintes do curso de pedagogia e para a realização profissional dos mesmos.

É necessário ressaltar que, nos cursos de licenciatura, em evidência neste trabalho o curso de pedagogia, formam-se os profissionais que, no futuro, serão responsáveis pela formação de outros indivíduos.

A metodologia que empregamos nesta pesquisa de campo já foi exposta na Introdução. Com base nas respostas aos questionários, apresentamos o que pensam os alunos respondentes em torno de algumas questões que especificam, ainda que limitadamente, a indagação formulada na Introdução: Haveria lugar para a afetividade nas relações professor-aluno no curso de pedagogia?

As respostas completas aparecem em anexo no final da dissertação. Aqui elas são organizadas e agrupadas segundo a ordem das questões do questionário.

2.1 Características da afetividade. Sua manifestação e importância na educação

Ao buscarmos indicativos que passam caracterizar a relação professoraluno do curso de graduação em pedagogia, não podemos deixar de analisar como esse sujeito entende a afetividade e sua necessidade na relação pedagógica universitária. Nessa análise, verificamos que o discurso de muitos dos respondentes acadêmicos é permeado por uma decidida afirmação da necessidade de afetividade, como demonstra um dos discursos:

"A afetividade está presente em todas as relações e é importante no campo da educação, visto que pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. Ainda no nível universitário é importante porque está ligada a sentimentos e emoções dos quais não se tem controle" (Entrevista 1)

Entretanto, uma leitura mais aprofundada de outros discursos demonstra que muitos alunos sentem-se e acabam agindo como "estrangeiros" dentro da instituição, ou seja, consideram-se excluídos do processo educativo e

automaticamente tornam-se indiferentes a todos os acontecimentos da vida universitária. Esses acadêmicos demonstram apenas o desejo de receber um diploma ao final do curso e ainda entrar no mercado de trabalho, como se percebe das asserções abaixo:

"Sinto-me um estrangeiro. Sinto-me impotente e frustrada por não ter o conhecimento que almejo." (Entrevista 2)

"Percebo-me como alguém que está se preparando para a cidadania e a vida profissional" (Entrevista 3).

"Percebo-me apreensivo com relação a práxis e inserção no mercado de trabalho, por acreditar não ter tido orientação suficiente e acredito que isto tenha relação com a afetividade no decorrer do curso." (Entrevista 6)

Vale ressaltar que alguns respondentes mostram-se compromissados e ávidos a pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, efetivando a relação de saber. Outros alunos deixam claro sua inconformação com o processo acadêmico e afirmam que existe na universidade uma situação de "mediocridade" que se desenrola em sala-de-aula, colaborando para manutenção de uma estrutura que caracteriza a Instituição como um "escolão". Nesses discursos, o sujeito não evidencia sua percepção enquanto ser aluno e parte para uma análise da Instituição e dos demais atores do processo acadêmico:

"Na verdade o que há é um pacto de mediocridade, como diz aquele livro Você fingi que ensina e eu finjo que aprendo, entre alunos e professores na Universidade." (Entrevista 7)

"Alguns professores são relapsos, acríticos, mergulhados numa cegueira sem fim." (Entrevista 10)

Uma leitura dos discursos leva-nos à conclusão que, de um modo geral, os alunos sentem-se privilegiados pelo fato de estarem realizando um curso superior, pois isso garante certo "status" social, mas essa condição de acadêmico não assegura condições qualitativas dentro da Instituição, que não faz jus ao tripé da Educação Superior (ensino, pesquisa e extensão). Portanto podemos afirmar que enquanto houver essa deficiência no sistema, os alunos sentir-se-ão frustrados pelas poucas possibilidades internas, demonstrando isso na inexpressiva

participação acadêmica.

Convém esclarecer que poucos acadêmicos expressaram de fato uma auto-compreensão com sujeitos universitários, uma contribuição para o processo afetivo, não conceituam a afetividade. Os que a mencionam como algo inexistente ou quase, buscaram sempre atribuir a fatores diversos essa inexpressiva participação e colaboração para que o afeto não acontecesse. Mas, o que foi praticamente consenso nas respostas é que a afetividade é importante na relação pedagógica e ela é responsável por facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem, e deve ser trabalhada junto com o cognitivo e o emocional.

"A afetividade é o elemento que movimenta as engrenagens da aprendizagem" (Entrevista 20)

2.2 Percepção da afetividade na relação professor-aluno

Ao perguntarmos sobre como perceberam a relação afetiva em sala de aula com os professores, alguns alunos expuseram a importância de a prática do educador ser coerente com o seu discurso. O professor é considerado pelos alunos como o "modelo" a ser seguido e o elo do aluno com o conhecimento. Relataram que os professores criticam a escola tradicional e ensinam a importância de incentivar os alunos a trabalhar com o lúdico, mas, na sua prática, na educação superior, passam muita teoria e não se utilizam da didática e dos recursos pedagógicos, que dizem ser importantes. Com isso, os alunos salientam que, em algumas disciplinas, há uma distância entre a teoria e a prática, na ação docente. Algumas alunas comentaram:

(...) "Uma coisa que eu percebo muito e que revolta um pouco, é o que a gente aprende na teoria e o que querem que a gente coloque em prática não está sendo aplicado com a gente na prática. Eles estão ensinando a gente que a gente tem que conquistar a criança. O que tem que fazer, mas eles não fazem. Então a gente vê muito assim, a teoria é uma coisa e a prática deles é outra. Então é a questão do falar uma coisa e fazer outra". (Entrevista 7)

No que diz respeito à opinião dos graduandos sobre a relação professoraluno podemos afirmar que nem todos a perceberam de forma positiva. Consideramos positivo aqui uma relação em que os professores são compromissados com o desenvolvimento intelectual e humano de seus alunos.

A maioria dos depoimentos reflete uma relação contraditória, baseada na desvalorização dos conhecimentos prévios do educando e na utilização de títulos acadêmicos como válvula de escape e instrumento de manutenção do distanciamento educador - educando. As asserções abaixo confirmam essa afirmação:

"Alguns professores são mais companheiros, outros apenas cometas de sala-de-aula. A relação do professor com o aluno é de poder, pois professores ainda se consideram detentores de conhecimento". (Entrevista 2)

"Quando a afetividade vivenciada com o professor é de satisfação, o interesse ao aprendizado é maior ocorrendo o contrário também." (Entrevista 5)

"A relação professor-aluno é uma relação profissional, nem todos gostam de ser amigos dos alunos, principalmente aqueles que já tem certa experiência na carreira" (Entrevista 10)

"... Penso que esse assunto esteve bem ausente em minha formação docente. Parece-me que a comunidade científica não acredita na indissociabilidade da afetividade e inteligência" (Entrevista 19)

Em uma universidade é comum haver divergências de pensamento e idéias, afinal é nesses espaços que perguntas abandonadas ao longo do processo de escolarização ressurgem. Porém é no mínimo preocupante perceber o grande distanciamento entre acadêmicos e docentes, pois os discursos dos graduandos indicam uma necessidade de afetividade aprisionada em meio à burocracia e autoritarismo de um sistema, aos conhecimentos sistematizados, a competitividade e tradicionalismo educacional.

Algumas repostas apontam que se houver afetividade há um melhor aproveitamento do ensino:

"Percebo que com os professores com os quais os alunos têm mais afetividade, o processo de aprendizado é facilitado, pois há maior comunicação entre professor-aluno. Os alunos ficam mais à vontade para tirar dúvidas e

conversar sobre outros assuntos". (Entrevista 1)

"Há uma tendência de nos relacionarmos melhor com pessoas que temos afinidades e gostamos. Daí esses fatores interferem na relação professor x aluno x aprendizagem, neste sentido a relação afetiva é fundamental". (Entrevista 4)

"Alguns professores não tem afetividade, eles dão a matéria e só, não fazem mais nada, outros você percebe, pois eles conversam, respondem as dúvidas, nisso você percebe a afetividade." (Entrevista 15)

2.3 A contribuição e o papel da afetividade na relação professor-aluno

Com referência à contribuição da afetividade na relação professor aluno e como pode ocorrer na prática, inicialmente obtivemos respostas que discerniram dois tipos de professores: o autoritário, com o qual estabelecem a comparação com educadores da escola tradicional, e o democrático, que chamam de "facilitador", "professor amigo", por julgar desenvolver uma relação mais aberta, de mais proximidade.

Segundo Abreu e Masetto (1990, p. 113), "o professor e o aluno interagindo formam o cerne do processo educativo", o que significa que a aprendizagem só ocorre na dinâmica das relações entre esses dois atores. Em outros termos, é preciso superar a relação tradicional entre professor e aluno que imperou de forma dominante por muitos anos na prática pedagógica, e ainda impera em alguns contextos de ensino em todos os níveis, inclusive no superior. Sabe-se que essa prática eficaz toma como ponto de partida o universo sociocultural e psicológico do aluno para que se desenvolva um processo comunicativo-facilitador da aprendizagem.

Assim vemos que alguns respondentes apontam o que desejam do professor, por entenderem que isso melhora a relação.

"O acesso ao professor. O diálogo com o professor, ele se preocupar com você, conversar com você. Se você tem algum problema você tem liberdade de chegar nesse professor e conversar com esse professor e esse professor ele vai te ouvir, e ele vai procurar te compreender, vai te dar diversas opções para que você consiga realizar aquilo, consiga alcançar aquele objetivo que ele propôs para você,

este é o ideal" (Entrevista 2)

Nas respostas foi possível perceber que relações de poder permeiam a estrutura universitária e, em particular, o curso de Pedagogia pesquisado, seja pelas relações intrínsecas entre professor e aluno, seja a partir da postura pedagógica adotada pelo educador. Isso demonstra que a prática democrática não se exerce em sua totalidade, pois encontramos relatos que deixam clara a existência de professores que se utilizam de uma pedagogia autoritária no exercício de sua função. Numa das respostas, o aluno diz:

"Porque tem muito professor que acha que fez doutorado é o senhor. Tipo, ele sabe, ele fez doutorado, pronto e acabou." (Entrevista 2) E um outro afirma:

"Eu vejo muito assim que alguns se engrandecem de terem doutorado, mestrado. E acham que por ter isso basta para estar dentro de uma sala de aula. Acho isso grave. Eu acho que não é por isso, até por ele ter toda essa bagagem é que ele tinha que ser assim, Nossa! Super, sabe? De passar muito mais coisa". (Entrevista 7)

Entretanto, a reação de parte dos alunos à postura autoritária dos professores não se reduz à titulação. Outros fatores, como inflexibilidade, alto grau de exigência, sem oferecer retorno, teoria desvinculada da reflexão e da prática, denotam relações de poder do educador que se distancia da realidade do aluno, fazendo com que o processo ensino-aprendizagem seja unilateral, acrítico e desprovido de uma prática democrática.

2.4 A relação afetiva ou sua ausência influenciando no desenvolvimento pessoal e profissional

Na resposta a esta indagação, constatou-se, também, que o discurso é carregado de conteúdos ambíguos. Dessa forma, nem sempre a competência foi correlacionada com a prática democrática, assim como nem sempre o autoritarismo aparece desconsiderado, principalmente quando correlacionado com competência. Nesses termos, ora o autoritarismo, como postura pedagógica, é percebido em si mesmo, negativamente, ora tal postura adquire o significado positivo de competência. O depoimento seguinte ilustra essa ambigüidade:

"Porque você tem professor autoritário, mas tem o professor autoritário competente. E daí você diz assim "está certo, porque ele quer ordem aqui, quer que você preste atenção, ele quer que você trabalhe". Mas tem professor autoritário que não dá matéria e tem o professor, mas que faz isso porque não tem competência. E a gente se sente de mãos atadas" (Entrevista 7)

Ao abordarem de forma mais específica o impacto da relação afetiva no cotidiano escolar, um dos estudantes aponta:

"Ao longo do curso percebi que as matérias que tinham mais afinidade, com uma relação mais próxima, tive menos dificuldade" (Entrevista 5)

"O relacionamento que eu tive com meus professores em certas matérias do Ensino Médio, me ajudaram muito na decisão para a escolha de meu curso universitário" (Entrevista 10)

"Sim, principalmente no ensino primário, a falta de afetividade na relação professor-aluno dificultaram o aprendizado afetando as séries posteriores. Acredito que principalmente as crianças necessitam de afetividade na escola" (Entrevista 1)

Pela resposta acima podemos perceber que para alguns a afetividade só se desenvolve na infância e se ela não aconteceu nesta fase, segundo a resposta, dificilmente pode ser resgatada.

2.5 Posturas que poderão ser adotadas por alunos e professores para melhoria das relações.

Os entrevistados, quando indagados sobre posturas para melhorar a relação interpessoal que se processa com o professor e o aluno, acentuam a liberdade de comunicação e expressão, a estruturação de conteúdos adaptados à realidade do educando, flexibilidade das normas e autonomia. Em suma, a acessibilidade ao professor, a relação dialógica guiada por princípios filosóficos humanistas, faz com que o aluno melhor participe do processo de ensino aprendizagem. Em seus dizeres:

"A empatia, a paciência, a habilidade de ouvir e entender o ponto de vista do aluno. Ter uma postura humilde para aprender junto com o aluno. Com crianças acredito ser necessário ter carinho e compreensão e demonstrar que ela tem apoio

no processo de aprendizagem. È necessário também o respeito à individualidade de cada um". (Entrevista 1)

"Eu acho que devem ser uns professores bem abertos, onde você consegue colocar as suas opiniões. Uma relação de autonomia, tanto com o professor quanto com a gente". (Entrevista 2)

"Tirar o medo que o aluno tem da matéria com menos afinidade, sendo claro e mostrando com afetividade que todo mundo é capaz de aprender, sempre apoiando de maneira positiva o aluno" (Entrevista 5)

"Uma relação de troca e mais de busca do aluno. O professor trabalhar junto com a gente, a gente ter troca de idéias, assim será realmente completo o ensino superior" (Entrevista 12)

2.6 Síntese quantitativa

Entendemos ser necessário uma análise quantitativa das respostas apresentadas. Como já mencionamos, foram distribuídos vinte questionários, havendo a devolução de dezesseis, ou seja, 80% de retorno. Destes, fazemos as seguintes considerações:

- 81,25% dos respondestes (treze alunos) consideram importante a afetividade na relação pedagógica em nível universitário;
- Um dos acadêmicos não consideram fundamental a afetividade no nível superior;
- 12,50% não responderam diretamente sobre a importância do afeto, mas destacaram em suas respostas não o terem presenciado no decorrer do curso:

Quanto ao segundo questionamento "percepção que tiveram da afetividade em sala de aula" obtivemos:

- 31,25% foram categóricos em considerar que não houve afetividade e sim frieza e distanciamento por parte dos professores;
- 18,25% consideram que em certos momentos houve o afeto, pelo menos em relação a maioria dos professores;

- 25% não responderam diretamente a pergunta, manifestaram, no entanto, que a afetividade seria um facilitador da aprendizagem no decorrer do curso:
- Outros 25% afirmaram ter havido sim a afetividade.

Assim se considerarmos o percentual de alunos que não perceberam afeto, com aqueles que sentiram apenas em certos momentos e ainda com os que não responderam diretamente, temos 75% de respondentes que não vivenciaram plenamente a afetividade ao longo do curso.

As respostas à terceira questão: a contribuição da afetividade na relação professor-aluno foram:

- 93,75% consideram que a afetividade influencia também o desenvolvimento profissional, traz produtividade;
- Um aluno não respondeu diretamente a questão, manifestou na resposta a sua insatisfação em relação a professores que apenas usam o título.

No que diz respeito à influência da relação afetiva ou sua ausência no desenvolvimento profissional obtivemos:

- 43,75% (sete acadêmicos) afirmaram que a relação afetiva influenciou no desenvolvimento profissional inclusive na escolha do curso universitário:
- 25% consideram que ambas, ou seja, tanto a afetividade quanto sua ausência influenciam o desenvolvimento profissional;
- 12,5% enfatizaram a influência da ausência do afeto para o futuro profissional;
- •18,25% falaram da importância da afetividade, mas não responderam claramente a pergunta.

Quanto ao último quesito, posturas que poderão ser adotadas por professores e alunos para melhoria da relação, tivemos:

• 62,5% indicaram posturas relacionadas ao professor tais como: apoiar

positivamente o educando, respeito ao aluno e ao seu tempo, empatia, habilidade em ouvir, participação muito repetida nas repostas;

- 31,25% mencionaram que as posturas devem ser tanto em relação ao professor quanto ao aluno, numa relação de troca, respeito, paixão, cumplicidade e principalmente amizade;
- 6,25% manifestaram que deve haver limites, vez que se trata de nível universitário, não cabendo nem ao professor, nem ao aluno expor explicitamente seus sentimentos.

Pela leitura dos alunos sobre relação professor-aluno, o educador deve atender às exigências da nova sociedade, portanto, realizar uma constante troca de saberes, respeitar os conhecimentos prévios do indivíduo e considerar a afetividade como fator primordial para efetivação dessas relações.

Nesse sentido, professores e alunos são atores ativos na busca de significados para a relação em sala-de-aula. Mas vale frisar que os respondentes consideram a atuação do aluno como fator dependente da forma, ou melhor, da prática do professor. Isso significa que para o aluno a atuação está intrinsecamente relacionada à maneira como o professor conduz o relacionamento em sala.

Vejamos algumas afirmações nesse sentido:

"Da aproximação entre professores e alunos deriva uma participação mais efetiva. Alguns professores não permitem manifestações e cerceiam meu posicionamento." (Entrevista 10)

As asserções dos sujeitos investigados caracterizam a importância atribuída à interação sujeito-sujeito. Quando ela não ocorre, a aprendizagem também não acontece e a omissão é fortalecida, contribuindo para a perpetuação de práticas conservadoras e repetitivas.

No conjunto de informações coletadas a partir das asserções articuladas nos discursos, foram consenso as palavras: Incentivo, Apoio, Diálogo, Interação, Amigável ou Amizade. Esse consenso demonstra a necessidade do educando em ser visto como ser humano, que está além dos conteúdos ou da transmissão de informações, pois mesmo sabendo que sua formação profissional está diretamente

relacionada à execução de um conteúdo, de um programa, de um tempo prédeterminado, de normas da instituição de ensino, o aluno percebe que a verdadeira relação, isto é, aquela que atenderá de fato aos objetivos do curso independente do nível de ensino em que acontece, deve ser pautada em aspectos que vão desde as estratégias de aprendizagem, passam pela avaliação e culminam com o clima sócioemocional que permeia a sala-de-aula.

"O professor deve ser o incentivador da sede de saber do educando (...) Percebo que o relacionamento educador-educando deve ocorrer respeitosamente, de modo que o primeiro respeite a opinião do segundo, assim à medida que o professor conquistasse afetivamente a turma, geraria confiança recíproca." (Entrevista 6)

Pudemos perceber ainda que os alunos revelam a importância da afetividade para o relacionamento. Mas eles não a associam à mediocridade, ao descompromisso ou desvalorização do Ensino Superior. Ao contrário, consideram a sua ocorrência como algo importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois materializa a valorização do ser humano em todas as dimensões.

Na teia das relações existentes no contexto escolar, foi possível identificar que o professor do ensino superior continua sendo "modelo", uma referência, um espelho para o aluno. De acordo com Cunha (2001), assim como os professores atuais foram influenciados pela prática pedagógica de seus professores, podem, com certeza, influenciar seus alunos. O professor precisa estar consciente de que, através da sua prática docente, sempre estará sujeito a ser tomado como "modelo", e, muitas vezes, o aluno o têm assim sem refletir sobre a sua prática.

Por outro lado, alguns alunos declararam perceber que há falta de respeito dos alunos para com os professores. Segundo eles, determinados educandos pensam que, por estarem na universidade, não há mais necessidade de respeito, como se tal postura só coubesse-nos outros níveis de ensino. Outro aspecto interessante, que detectamos, é a relação existente entre o professor mais ou menos exigente e o respeito. De acordo com alguns alunos, quanto mais exigente for o educador, mais será respeitado pelos discentes. Os professores que mantêm um relacionamento de maior proximidade são mal-interpretados por esses

alunos, não recebendo o devido respeito. Isso denota que os alunos, ou alguns deles, no ensino superior, apresentam dificuldades em reconhecer os limites dos papéis representados por eles e pelos seus docentes.

Para a grande maioria dos sujeitos, os relacionamentos construídos com os professores, ao longo da graduação, contribuíram de forma negativa para autoimagem do educando. Essa conclusão confirma as constatações expostas no capítulo primeiro. No cenário do nosso sistema educacional universitário prevalece o modelo cartesiano-newtoniano, isto é, o modelo linear; esse cenário, em geral, não é propício a uma relação pedagógica em que se dá a *unitas/multiplex* ou a integração da inteligência, do afeto e das emoções em sala de aula.

Podemos afirmar uma influência negativa, porque, nas falas dos entrevistados, evidenciam-se palavras como: fraqueza, improdutividade e desgaste emocional.

"Poucos professores me deram essa contribuição."

"A forma como o professor vê o aluno colabora positiva ou negativamente para auto-imagem."

"Subtraio tudo que de negativo vi durante a graduação."

Alguns acadêmicos souberam aproveitar, durante a formação, a influência positiva do mestre, percebendo, em simples gestos, a contribuição dos professores, e com grande respeito, afirmam que, no desenvolvimento profissional, com certeza terão um referencial para traçar as diretrizes de atuação.

Em muitas "falas", os alunos demonstram a necessidade de acreditar ou dizem acreditar na perspectiva humanizadora da educação. Sob essa ótica, o curso de Pedagogia, que deveria ser o "carro chefe" dessa visão de Educação, acaba ficando para trás.

Percebe-se, pelos questionários, que a prática docente se distancia da teoria apresentada em sala de aula. Os professores pregam uma educação humanizadora, criativa, na qual a história e o potencial dos alunos devem ser considerados, mas trabalham com provas, notas, cobranças, enfim, ensino e avaliação da aprendizagem nos moldes da escola tradicional, impondo aos alunos,

que integram e são um universo diversificado, o mesmo ritmo.

A perspectiva humanizadora é fundamental no campo da educação. Em outras áreas, como a saúde, há um avanço, até muito maior nessa ótica, do que na própria área educacional. Enquanto nós estamos perseguindo caminhos já ultrapassados, vemos, por exemplo, na área das grandes empresas, na área de recursos humanos, já um pensamento totalmente diferente dessa ótica valorizando os seres humanos, tentando atingir as suas necessidades, os seus interesses, partindo do que realmente é possível realizar.

É a tendência da gestão de pessoas cultuada nas corporações. E a educação, muitas vezes, continua perseguindo caminhos que a grande maioria diz ultrapassados. Daí obtermos respostas nas quais os alunos claramente dizem que o discurso do professor não é, em geral, condizente com sua prática, ou seja, a teoria exposta em sala, de favorecer a aprendizagem, desenvolver o espírito crítico, respeitar a diferença do aluno, nem sempre é observada.

Piaget diz que, pela reciprocidade, ocorre a descentração afetiva que leva aos sentimentos e à vida moral. O amor só é mútuo e duradouro e há reciprocidade com uma outra pessoa, quando se têm os mesmos interesses ou valores. Trazendo para a universidade, percebemos que, se não houver entre professor e aluno interesses comuns, dificilmente haverá um bom desenvolvimento na aprendizagem. Se não houver, por parte do professor, respeito aos valores sociais que vão diferenciar de aluno para aluno, dificilmente haverá respeito, compreensão, amizade ou qualquer outra forma de relação que possa colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, objetivo fim de uma escola.

O cenário exposto no capítulo primeiro, e as manifestações dos alunos nos trazem a confirmação de que necessitamos construir um sistema educativo que supere a clássica dicotomia entre razão e emoção, cognição e afetividade, e que rompa com uma concepção - por nós tão conhecida -, que atribui ao desenvolvimento do intelecto, dos aspectos cognitivos e racionais, um lugar de destaque na educação, relegando os aspectos emocionais e afetivos de nossa vida a um segundo plano.

Assim é que a educação tradicional e os currículos escolares, ao

trabalharem de maneira puramente cognitiva a matemática, a língua, as ciências, a história, etc., acabam por priorizar apenas um desses aspectos, em detrimento do outro (ou dos outros).

Nesta perspectiva, consideramos, por um lado, que os sentimentos, as emoções e demais ingredientes da afetividade devem ser encarados como fundamentais na relação pedagógica. Tomar consciência deles, expressá-los, controlá-los e expressá-los, talvez seja um dos aspectos mais difíceis em sala de aula. Por outro lado, a educação da afetividade e a sua presença afetiva podem levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhores suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no cotidiano escolar.(cf MORENO et al . 1999)

Do que foi exposto neste capítulo, e sem admitir uma superioridade absoluta do ensino universitário, talvez possamos, de acordo com os relatos dos alunos, considerar que ser aluno no Ensino Superior, em especial no curso de pedagogia – com todos os conflitos e contradições inerentes a esse contexto e com a grande responsabilidade que essa profissão imprime aos seus egressos – é uma experiência a ser vivenciada com muita responsabilidade e comprometimento, é a preparação para a vida profissional e para o mundo de incertezas evidenciado por Morin e representa a ampliação e produção do conhecimento por um público que questiona mais e exige mais respostas do professor, o que expressa senso crítico – um dentre os diversos saberes exigidos na formação do educador.

É claro que existem as exceções, aqueles que só estão em busca de diploma, e acreditam que, para conseguir o seu objetivo, seja suficiente pagar, assistir às aulas, fazer os trabalhos e entregá-los no prazo. As exigências de sua formação, a realidade que irão atuar e os atores envolvidos nesse processo são outras histórias que nem sempre ocupam um lugar de destaque no processo educacional.

CAPÍTULO III - A afetividade, sua função e relevância na relação pedagógica. O aporte teórico

"O máximo da poesia, o máximo na união da sabedoria com a loucura, o máximo da religação é o amor" (MORIN, 2006:202),

Exposto o cenário no qual se situa o nosso objeto - a afetividade na relação pedagógica e de posse das posições manifestadas pelos alunos concluintes do curso de pedagogia, a tarefa deste capítulo é um retorno à revisão bibliográfica, agora no intuito de aprofundar a categoria central do nosso estudo, a afetividade. Esse mergulho na teoria se faz necessário para podermos olhar analiticamente o cenário e os dados do campo.

As categorias já trabalhadas nos dois primeiros capítulos não são suficientes. Como dizia Ludke e André, "é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado" (LUDKE e ANDRÉ, 1986:49).

E o primeiro e principal passo além é um olhar sobre a afetividade e sua relevância na relação pedagógica pelo prisma do pensamento complexo. Em seguida, recorreremos a psicólogos que trabalham esse tema, no intuito de complementar a posição de Morin.

3.1 Complexidade e afetividade. Indo além do pensamento linear

Edgar Morin⁵, aparece no cenário do pensamento atual como um dos

⁵ Em 8 de julho de 1921, nasce, dramaticamente, David - Salomon Nahum, em Paris, França, quase estrangulado pelo cordão umbilical, da mãe com grave problema cardíaco, sem autorização médica para engravidar. Essa situação, desde a infância, causou sentimento de culpa àquele que, posteriormente, adotaria o nome de Edgar Morin. Na infância, além de sofrer humilhações e preconceitos no ambiente escolar, por ser judeu, perde a mãe aos nove anos. Edgar busca refúgio na literatura e na companhia do primo Fredy, com quem começa a freqüentar os cinemas da região. Corine, irmã mais velha de sua mãe, ajuda o pai em sua criação.

O engajamento político manifesta-se em 1936-37, quando participa de ato pelos anarquistas catalães e de comício político trotskista. Ingressa na faculdade, onde se dedica à economia política, que entendia poder auxiliá-lo a encontrar um caminho para a humanização. Matricula-se nos cursos de direito, história e geografia da Sorbonne e, ainda, freqüenta as disciplinas sociologia, filosofia e ciências sociais. Com a invasão da França pelos alemães, interrompe seus estudos acadêmicos, foge para Toulouse, onde vai dar assistência aos estudantes refugiados e, finalmente, se sente liberto do controle familiar. Filia-se ao partido comunista (1941), distribui panfletos, faz pichação e, quando a região é tomada pelos alemães, foge com o amigo Jacques-Francis Rolland para Lyon, em 1942,

grandes críticos da fragmentação do conhecimento. Ele considera totalmente inadequada a separação dos saberes, pois, desta forma, não há como se perceber os conjuntos complexos, as interações, os problemas essenciais. "O retalhamento das disciplinas torna impossível aprender o que é tecido junto, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo" (MORIN, 2002:41). Propõe o autor a reforma do pensamento, visando a construção de uma nova forma de ver o mundo, de abordar o conhecimento, o que pode embasar uma reforma ética no intuito de alcançar uma sociedade mais justa e solidária.

No âmbito do pensamento complexo, a afetividade assume novas perspectivas. Antes de chegarmos à visão complexa da afetividade, apresentamos, em síntese, os fundamentos e os princípios do pensamento sistêmico complexo.

- a) O fundamento ontológico. O sistema (e a realidade) já não são mais nem a pura permanência (como em Parmênides) nem só mobilidade (como em Heráclito) nem apenas ato e potência como em Aristóteles. O sistema é uma unidade global; é uma unitas multiplex. As teorias antagônicas não se excluem, mas se associam. O todo é uma macro-unidade. As partes não se confundem no todo. Elas têm uma dupla identidade: como partes, têm sua fisionomia própria e irredutível;mas no interior do todo assumem uma identidade comum ou uma cidadania sistêmica.
- b) O fundamento biológico. O cérebro é o fundamento da complexidade pois representa a primeira unidade complexa do humano. Ele constitui uma *unitas multiplex*, isto é, é uno e múltiplo ao mesmo tempo. São três cérebros em um só constituindo uma unidade como a Trindade cristã. O cérebro é o que há de mais complexo no universo.

Há dois princípios que explicam a complexidade do cérebro como

onde se instalam na Casa dos Estudantes. Imerso na clandestinidade, substitui o sobrenome "Nahum" por "Morin" e passa a integrar a Resistência Francesa, como militante oculto comunista. Escapando da GESTAPO, retorna a Toulouse e, com a ajuda de um marinheiro alemão, organiza uma célula. A prisão e morte do marinheiro levam-no a Paris e de volta à Resistência.

A guerra, a crença em seus ideais, fazem-no encarar a morte, a enfrentar a variada clandestinidade: judeu, comunista, maquis (integrante da Resistência). Morin é considerado um dos grandes pensadores da humanidade, publicou diversas obras entre elas **O homem e a Morte** escrita entre 1948 a 1950 e republicada vinte anos depois, **O cinema e o homem imaginário** em 1956; em 1973 publica **O Paradigma perdido**: A natureza humana, considerado ponto de partida para a coleção O Método, cujo primeiro volume é publicado em 1977 "A natureza da Natureza"; **O Método 02:** A vida da vida, além do volume 3: **O conhecimento do conhecimento** e a continuação deste volume se dá no **Método 4:** As idéias publicado em 1984. Morin ainda publica o **Método 5** e **O Método 6: Ética.**

0

também a complexidade cosmológica (do universo) e social:

- 1.0 O princípio dialógico. São várias as funções desse princípio:
- a) mantém a unidade do todo, a sua indissociabilidade;
- b) assume as instâncias complexas e as unifica, a saber, as instâncias complementares, antagônicas e recorrentes;
- c) une o analítico e o sintético
- d) inter-relaciona as instâncias cerebrais: os hemisférios, as instâncias triunicas (paleocéfalo: herança dos répteis) mesocéfalo (herança dos antigos mamíferos) e o córtex (fonte das aptidões analíticas, lógicas e estratégicas)
- e) incorpora a auto-eco-sócio-organização: os genes, a hereditariedade, a existência individual e o ambiente social.
- f) norteia a complexidade
- g) inclui a ordem-desordem-organização
- h) norteia o desenvolvimento espírito/cérebro
- i) contém a unidualidade do humano: sapiens/demens
- 2.0 O princípio recorrente. Indo além dos princípios da cibernética (retroação ou feedback e regulação) a complexidade abandona a linearidade causa/efeito e admite que o efeito por sua vez retroage sobre as causas. Os efeitos não são apenas produzidos, mas também produzem; a seqüência causa-efeito é vista como um anel recursivo no qual o produto inicial depende do final e vice-versa. Morin assim define o "anel recursivo": "noção essencial para a compreensão dos processos de auto-organização e de autoprodução. Constitui um circuito em que os efeitos retroagem sobre as causas, sendo os próprios produtos produtores do que os produz" (MORIN, *Método 5*, 2003:299).

Aplicando esses princípios ao âmbito educacional Morin (2002: 40-41) afirma que, para a construção do educador, faz-se necessário a revalorização dos estudos humanísticos, a proposição do conhecimento como um todo, superando o dualismo entre ciências sociais e humanas, já que a fragmentação em disciplinas impossibilita ver o conjunto de conhecimentos.

Conforme menciona Petraglia (2000), Morin não apenas recusa o pensamento reducionista, linear e simplificador, mas na totalidade do humano coloca lado a lado, razão e subjetividade e incorpora a afetividade e a ética da solidariedade.

O pensamento complexo propõe uma educação emancipadora, solidária, o que por sua vez implica a prática da afetividade. Em *A cabeça bem feita* Morin *nos* faz perceber *q*ue nossas atitudes devem ser amorosas, o que requer o cuidado com a vida em suas diversas dimensões: com nosso corpo e nosso espírito, com o planeta e com o outro. (MORIN: 102-103)

Por adotarmos o princípio sistêmico complexo que considera o todo mais do que a soma das partes e também menos do que a soma das partes, podemos, com Morin, entender também que não há falar-se em conhecimento separado da afetividade.

Para Morin, a complexidade requer integrar os componentes que constituem o todo biológico, humano, social, planetário. Daí entender que não podemos compreender o homem separado de suas emoções pois:

A inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade(...)uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2006: 14-15).

Vimos, no capítulo primeiro, que o nosso sistema de ensino favorece e induz a separação, a fragmentação, desprezando interações, integrações fundamentais para o desenvolvimento humano, entre as quais se insere a afetividade, que necessita ser desenvolvida e não atrofiada.

O pensamento complexo propõe que seja feita a religação dos saberes, sempre evitando reproduzir pura e simplesmente o que já está produzido. Para isso, precisamos também reformar nossas mentes. Vemos claramente o posicionamento

de Morin quanto à integração da afetividade no processo educacional quando diz:

Existe algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o *Eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O Eros permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada a doação. È isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante (MORIN, 2006: 101/102).

Recorrendo ao *Eros* de Platão, Morin ensina a necessidade de erotizar a educação". Cabe ao professor praticar algo que nenhum manual ensina: educar com "desejo, prazer e amor". Dominando a atitude de poder, ele busca a fruição que surge da doação. Como diz Paulo Freire: Educar é um ato de amor. Desejando ensinar, sentindo o prazer de construir o conhecimento com o aluno e amando-o, o mestre desperta no estudante desejo, prazer e amor.

Morin chama a atenção para o que as escolas e o ensino acabam fazendo com a curiosidade, a sua aniquilação pela instrução ao invés de desenvolvê-la, ou melhor, estimulá-la, tarefa que pressupõe o impulso do fervor educativo e requer do professor a disposição para despertá-la.

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o "de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida.

É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação da sapiência para toda a vida (MORIN, 2006 p.47)

A educação muitas vezes se preocupa somente em lidar, no humano, com o racional e não sabe desvendar "a face escondida pelo tranquilizador e envolvente conceito de *sapiens*. Não é capaz de ver a sua outra face que a constitui em um ser de uma afetividade intensa e instável, que sorri, ri chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário..." (MORIN,1973:108).

Para o autor, a compreensão é fundamental no desenvolvimento das

relações humanas, pois é a partir dela que poderemos lutar contra o ódio e a exclusão. Isso exige, como ele próprio menciona, "uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez". (*Ibidem*: 51)

A falta de compreensão, de uma análise mais acurada das situações, pode levar a decisões/ações desastrosas. Portanto, aprender a compreender não deve nunca ser concluído e sim continuamente recomeçado. Também dentre as tarefas da educação está a de contribuir, conforme Morin, para a autoformação das pessoas, ou seja, ensinar a viver e a como tornar-se um cidadão. (cf MORIN, 2006:52)

Morin indica como aplicar, nos três graus de ensino, os princípios por ele defendidos. Apresentaremos aqui alguns pontos abordados, quando o autor fala da universidade, foco de estudo desta pesquisa.

A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora. (MORIN 2006: 81)

Quando fala do caráter conservador da universidade, afirma que o mesmo pode ser vital ou estéril. Vital, quando salvaguarda, preserva; porém estéril, quando "é dogmática, cristalizada, rígida". Como já mencionado anteriormente, para Morin é crucial que a universidade, o ensino de um modo geral, cessem com a disjunção das disciplinas. Menciona que a reforma universitária não deve passar apenas pela democratização do acesso ao ensino universitário, mas:" falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento - ou seja, pensar." (*Ibid*:83).

O pensamento complexo enfoca os fenômenos multidimensionais, não isoladamente; reconhece e trata as realidades, respeitando as diferenças. É crucial este ponto de respeito às diferenças, pois disso decorre no âmbito educacional, a tarefa de respeitar a individualidade do aluno, sua história de vida, e a sua afetividade. Na relação pedagógica, surge a necessidade de substituir um pensamento que isola por um que busca unir.

Como diz Morin, " é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto". (MORIN 2006: 89).

A reforma do pensamento gera um pensamento, segundo Morin, que liga e enfrenta as incertezas; desenvolve o diálogo que concebe noções concomitantemente complementares e antagônicas, liga a explicação à compreensão, em todos os fenômenos humanos, vez que a explicação por si só é insuficiente. A explicação abarca o amplo espectro das emoções:

Assim compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o ego alter como alter ego, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí, compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la, não pela medição do grau de salinidade em suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade. (MORIN 2006:93)

Este texto é de uma riqueza impressionante. Ele aponta um amplo espectro da afetividade que inclui chorar e sorrir, ter medo e cólera; ele anuncia uma inter-afetividade ligada à inter-subjetividade, pela qual vemos o outro como nós mesmos, experimentamos seus sentimentos e nos identificamos com ele e nos abrimos pa a generosidade.

Quando aborda a problemática educacional, Morin(2006:99) aponta que é preciso reformar as mentes, mas isto ocasiona, segundo ele, um impasse: "não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições". É o que ele denominou duplo bloqueio em sua obra *A cabeça bem feita*.

O que dificulta a reforma é a rigidez, a inflexibilidade sentida tanto nas instituições quanto nos seus professores que interpõem severas resistências à mudança de postura no que tange ao relacionamento com o aluno. Em um texto memorável, Morin indica uma forma de "quebrar" os entraves e proporcionar a reforma tão esperada. O segredo é a união entre eros e educação:

"Será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino. São os educadores que já tem, no íntimo, o sentido de sua missão(....)O

ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão (...) Exige algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o **Eros**, que é a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, **amor pelo conhecimento e amor pelos alunos**".(MORIN 2006: 101 grifo nosso).

Neste texto aparece uma palavra recorrente em Morin "Eros". Ele não a define, mas inclui sob o termo não apenas a pulsão de prazer, como em Freud, mas também desejo e amor, que incluem não apenas a esfera sensitiva, mas um desejo e um amor pelo conhecimento, pelo outro, pelos alunos. Amor pela terra, pela nossa identidade terrena.

Nesta fala, podemos perceber claramente a ênfase dada por este grande pensador ao desenvolvimento da afetividade no ensino, na relação professor aluno, como requisito, condição indispensável a todo ensino, pois o *eros* desperta o desejo, o amor, tanto no aluno quanto no professor, em todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, quer seja infantil ou universitário.

Sem o amor, sem o afeto na relação, surgem os conhecidos conflitos, o desinteresse e a desmotivação para aprender e ensinar. E a relação educacional pode se restringir a funções, especializações, interesses profissionais. Esse reducionismo se rompe quando o ato de educar engloba arte, fé e eros.

Sintetizando os escritos de Morin (cf MORIN 2006 :102-103), quanto à missão de educar, elencamos os seguintes requisitos que julgamos centrais:

- Cultura de distinção, contextualização dos problemas globais, ou seja, a educação deve permitir que os sujeitos sejam capazes de conhecer e entender os problemas multidimensionais, e estar dispostos a dedicar-se a eles;
- Preparação das mentes para enfrentar os problemas humanos, uma vez que a complexidade dos mesmos desafia cada vez mais o conhecimento humano;
- Enfrentamento das incertezas, cada vez mais presentes e permitir que os indivíduos possam crer num mundo melhor;

- Educação para a compreensão humana, envolvendo compreender não só os mais próximos, como também os distantes;
- Ensino da cidadania terrena, de modo que possamos perceber que "todos os animais enfrentam os mesmos problemas vitais, sociais e morais".

No âmbito desses princípios, Morin explicita com clareza a indissociável ligação entre afetividade e conhecimento.

"Claro, a afetividade para nós está estreitamente ligada à subjetividade. A afetividade se desenvolve nos mamíferos dos quais herdamos a extrema instabilidade:os macacos, por exemplo, têm temperamentos muito violentos, passam da cólera à mansidão etc. Somos herdeiros da afetividade dos mamíferos e a desenvolvemos. A afetividade, portanto, está humanamente ligada à idéia de sujeito, mas esta não é a qualidade originária. Contudo, acredita-se - na falta de uma teoria biológica do sujeito - que a subjetividade seja um componente afetivo que deva ser abolido para se chegar a um conhecimento correto. Mas a subjetividade humana não é redutível à afetividade que ela comporta, tanto quanto não é redutível à consciência". (MORIN, 2006:126).

Para Morin, uma das partes mais importantes da vida são as relações intersubjetivas; elas são fundamentais. Ora, se estamos e continuamos unicamente sob o domínio do paradigma cognitivo, "o sujeito não é percebido, torna-se invisível, não podendo ser concebido em suas fraquezas, suas incertezas (...) suas contradições não podem ser pensadas nem sua centralidade e sua insuficiência, seu sentido e sua insignificância, seu caráter de tudo e nada a um só tempo. Precisamos portanto, de uma concepção complexa do sujeito" (MORIN, 2006:127).

Pelos textos de Morin, que acabamos de mencionar, podemos concluir que o pensamento complexo traz importantes novidades para a categoria que trabalhamos a afetividade.

Está claramente explicitada a origem biológica da afetividade. Nós a herdamos dos mamíferos e a desenvolvemos.

Ela está inseparavelmente ligada à idéia de sujeito ou à subjetividade. Embora a subjetividade não se reduza à afetividade, dela não se separa e ambas não podem ser reduzidas à consciência.

A afetividade complexa abarca um amplo espectro: lágrimas, sorriso, riso,

medo, cólera, enfim, o amplo panorama que vai sob a palavra "sentimentos". Implica em uma inter-afetividade, que reflete a intersubjetividade e consiste em ver o outro como "alter ego" e ter a capacidade de "experimentar " os seus sentimentos.

O processo de compreensão do outro é profundo porque requer a interafetividade: isto é, é um processo de identificação com o outro, pelo qual há uma "projeção" recíproca de sujeito a sujeito. Só serei realmente afetivo quando, ao ver o pranto ou a dor alheia, ou a sua alegria, identifico-me com o que a pessoa sente e procuro que ela projete em mim as suas emoções.

Por isso, o pensamento complexo supera a visão piegas da afetividade, como sentimentalismo banal.

A afetividade integra a dialógica sapiens/demens, que, por sua vez, está incluída na arte de viver.

Há uma idéia incorreta do viver como sobreviver, que se identifica e se reduz ao viver segundo a razão. Nesse sentido "se definirmos ser homem somente pela noção de *homo sapiens*, a afetividade aparece como supérflua, parasita, perturbadora" (MORIN, 2005:135). Isto repousa em uma idéia falsa de sabedoria, há muito tempo difundida, pela qual "o exercício pleno da razão elimina por si mesmo a afetividade" (*Ibid*.: 135). Ao contrário, segundo Morin, "todas as atividades da mente são acompanhadas de afetividade" (*Ibid*.:135). Mas o papel da afetividade é grande.

Por um lado ela pode imobilizar a razão; por outro, "ela é a única capaz de mobilizá-la". Com isso, Morin quer afirmar que, sem afetividade, a razão se imobiliza, se esteriliza. Por isso, ele complementa: uma vida puramente racional seria, no limiar, uma ausência de vida, a qualidade de vida comporta emoção, paixão, gozo" (*Ibid*.:135).

Segundo Morin, não há fronteira clara entre *sapiens* e *demens* "porque não há fronteira clara entre a afetividade, a paixão, a desmedida, o delírio" (MORIN, 2005:136).

Por isso, não é possível uma definição cartesiana da afetividade. Ela entra na dialógica razão-paixão e permeia toda a existência. Morin considera essa dialógica como "uma arte existencial delicada" que comporta riscos e cautela. "É preciso saber correr o risco de paixão, mas evitar ser aniquilado por ela: é preciso saber se perder e se encontrar no amor, perder-se para encontrar-se, encontrar-se para perder-se" (*Ibid.*:136). Assim Morin recomenda: "civilizar" os afetos, em especial, as paixões e

emoções "para que não se tornem bárbaras e não nos destruam, mas não se trata de destruí-las nem mesmo de torná-las razoáveis" (*Ibid*.:136).

A afetividade permeia várias manifestações que despontam do aspecto "demens" do humano e as torna complexas e paradoxais. É o sentido desta expressão de Morin: "jogo, mito, amor e poesia podem conter a razão, mas não podem estar contidas na razão. Carregam uma imensa afetividade, cujo derramamento incendiário pode enlouquecer" (*Ibid.*: 137).

Enfim " o homem é tanto afetivo quanto racional, tanto desinteressado quanto cauteloso, tanto poético quanto prosaico" (*Ibid.*: 137)

Após essa explicitação do pensamento complexo em torno da afetividade, passamos agora a uma complementação recorrendo a autores de renome que trabalham essa categoria sob o prisma da psicologia cognitiva interativa.

3.2 A afetividade pelo olhar da psicologia interativa

3.2.1 Jean Piaget

Jean Piaget⁶ notabilizou-se por investigar a gênese do conhecimento, e em seus estudos, procurou desvendar os processos fundamentais de formação da aprendizagem na criança e a passagem de estados inferiores de conhecimento aos mais complexos ou rigorosos.

Segundo PIAGET (1978:6)

⁶Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil.. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia.

Jean Piaget nasceu no dia 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Piaget foi um menino prodígio. Interessou-se por História Natural ainda em sua infância. Aos 11 anos de idade, publicou seu primeiro trabalho sobre sua observação de um pardal albino. Piaget freqüentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia. Ele recebeu seu doutorado em Biologia em 1918, aos 22 anos de idade. Após formar-se, Piaget foi para Zurich, onde trabalhou como psicólogo experimental. Lá ele freqüentou aulas lecionadas por Jung e trabalhou como psiquiatra em uma clínica. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia experimental - que é um estudo formal e sistemático - com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes.

As teorias de Piaget foram, em grande parte, baseadas em estudos e observações de seus filhos que ele realizou ao lado de sua esposa.

Ao longo de sua brilhante carreira, Piaget escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos. Piaget morreu em Genebra, em 17 de setembro de 1980.

A vantagem que um estudo da evolução dos conhecimentos desde suas raízes apresenta (embora no momento sem referência aos antecedentes biológicos) é oferecer uma resposta à questão mal solucionada do sentido das tentativas cognitivas iniciais. A se restringir às posições clássicas do problema, não se pode, com efeito, senão indagar se toda informação cognitiva emana dos objetos e vem de fora informar o sujeito, como o supunha o empirismo tradicional, ou se pelo contrário, o sujeito está desde o início munido de estruturas endógenas que ele imporia aos objetos, conforme as diversas formas de apriorismo ou inatismo.

Suas pesquisas evidenciaram que o conhecimento, diferente do que pregavam o empirismo e o inatismo, é um processo de construção decorrente da constante interação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Como o próprio Piaget enfatiza, o conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo. (1978:6).

Essa interação ocorre ao longo do desenvolvimento e o sujeito parte da simples constatação de fatos concretos para as abstrações mais altas. A essa passagem do simples para o mais complexo, Piaget chamou de estágios de desenvolvimento, ou formas de organização da atividade mental, sob seu duplo aspecto: por um lado, motor ou intelectual, por outro afetivo. A esses estágios denominou de: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório-formal.

Esses, por sua vez, possuem características próprias e constituem um tipo de equilíbrio. O indivíduo passa de um para outro sem a possibilidade de "pular" etapas, isto é, só é possível viver um estágio mais avançado se passar pelo precedente, ou seja, é necessário ter passado por situações iniciais, construindo as pré-estruturas, as estruturas preliminares que permitem progredir ao estágio posterior. É no transcorrer desses estágios que a criança constrói uma lógica própria de pensamento.

Sobre isso Davis e Oliveira (1994:46) afirmam:

Quatro fatores se responsabilizam pela passagem de uma etapa de desenvolvimento para outra – a maturidade do sistema nervoso, a interação social (que se dá através da linguagem e da educação), a experiência física com o objeto e principalmente a equilibração, ou seja, a necessidade que a estrutura cognitiva tem de se desenvolver

para enfrentar as demandas ambientais.

Em vista disso, podemos afirmar que Piaget considera o desenvolvimento como um processo espontâneo e a aprendizagem como um acontecimento dependente de situações específicas, tal como a frequência à escola.

Torna-se relevante frisar que a interação social não é fator de destaque na obra de Piaget, porém não é desconsiderada. Mizukami (apud GARCIA, 1996:3) afirma que a interação sujeito-sujeito é a possibilidade de criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer [...] a solução pronta.

Nas palavras do próprio PIAGET (1978: 211-212)

Para efeito, podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual da criança. Por um lado, o que podemos chamar o aspecto psico-social, quer dizer tudo que a criança recebe de exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha: e é isso que essencialmente leva tempo... é sobre o aspecto espontâneo da inteligência que estudarei, sendo o único do qual falarei, porque sou psicólogo e não educador; e também, porque do ponto de vista da ação do tempo, é precisamente esse desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo.

No que concerne ao tema afetividade, a teoria de Jean Piaget não foi vastamente conhecida, porém, segundo nos mostra Souza (2003:54), foi motivo de preocupação durante grande parte de sua vida, seja nas várias conferências que proferiu, abordando este objeto (a primeira com 23 e a última com 75 anos de idade) seja em diversos escritos por ele deixados. Dentre eles, o mais relevante foi um curso sobre "as relações entre inteligência e afetividade no desenvolvimento infantil", no qual defendeu sua tese sobre a correspondência entre os desenvolvimentos afetivo e cognitivo. Este curso foi ministrado na Sorbonne entre 1953 e 1954, em substituição a Merleau-Ponty,

Souza (2003: 54) demonstra que "(...) a abordagem de Piaget rompe (...) a dicotomia inteligência/afetividade, apresentando o desenvolvimento psicológico como uno, em suas dimensões afetiva e cognitiva. (...) O autor defende a tese da

correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral".

De acordo com a teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Embora nem sempre seja focalizado por psicólogos e educadores, o desenvolvimento afetivo ocorre paralelamente ao cognitivo e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Segundo Piaget, o aspecto afetivo por si só não pode modificar as estruturas cognitivas, mas pode influenciá-las.

Para Piaget, afetividade e inteligência estão indissociadas e integradas no desenvolvimento psicológico, não sendo possível ter-se duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência, para explicar os comportamentos.

Segundo Piaget, (1978: passim) na abordagem sobre as relações entre afetividade e inteligência, é necessário apontar as seguintes idéias:

- 1. Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- 2. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- 3. A afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas.

É bom lembrar, como diz Arantes (2003:124-125) que, para Piaget, a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade. Quando o autor utiliza o termo funções afetivas, o faz em sentido amplo.

Piaget vê a afetividade como funcional na inteligência. Com o termo "funcional" ele entende que ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para se desenvolver. Assim, os objetos de conhecimento são simultaneamente cognitivos e afetivos, e as pessoas, ao mesmo tempo em que são objetos de conhecimento, são também de afeto.

Como toda conduta possui um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo, Piaget defende a idéia de romper com a dicotomia entre afetividade e inteligência e estudar os dois aspectos do desenvolvimento.

3.2.2 Vygotsky

O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky⁷ buscou compreender o desenvolvimento humano e seus processos de transformação nas dimensões filogenética, histórico-social e ontogenética⁸. Todavia, não se interessou em elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil, mas parte do mesmo para entender o complexo comportamento humano. Dentre os temas abordados em seus estudos, analisou as relações entre afeto e cognição, demonstrando a integração e a participação ativa das emoções na organização e no funcionamento mental geral.

Essa relação entre afetividade e cognição fica clara na afirmação de Vygotsky (1996)

"A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm certa relação com nossos pensamentos.

Ao desenvolver seus estudos, concluiu que o desenvolvimento infantil é socialmente construído, pois as transformações da sociedade e da cultura interferem no desenvolvimento do sujeito e transformam a relação que este mantém com a

⁷ Lev S. Vygotsky (1896-1934) foi professor e pesquisador, nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielorrusia, em 17 de novembro de 1896 e viveu na Rússia, morrendo aos 37 anos de tuberculose. Seus pais eram de uma família judaica culta e com boas condições econômicas, o que permitiu a

Vygotsky uma formação sólida desde criança. Aos 18 anos, matriculou-se no curso de medicina em Moscou, mas acabou cursando a faculdade de direito. Lecionou literatura, estética e história da arte. Fundou um laboratório de psicologia, área em que rapidamente ganhou destaque, graças a sua cultura enciclopédica, seu pensamento inovador e sua intensa atividade, tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos.

⁸ Por filogenética entende-se a evolução da espécie; por ontogenética, a evolução do indivíduo; e o aspecto histórico social é o desenvolvimento da sociedade ao longo da sua história.

realidade e ao mesmo tempo a consciência dele sobre ela.

A criança, por exemplo, sente necessidade da presença dos pais ou de um outro adulto para lhe dar segurança física e emocional, levando-a à exploração do ambiente em que está inserida e, portanto, a aprender. Como elemento essencial, este interagir da criança com uma pessoa adulta, mais precisamente os pais, envolve a emoção, a afetividade. Assim, é através da interação com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais superiores, isto é, as funções de apreensão dos objetos, juízos e raciocínios, como afirma Vygotsky (1991 apud DAVIS e OLIVEIRA, 1994: 82).

Por conseguinte, a construção do conhecimento ocorre na interação do sujeito com instrumentos e signos presentes na cultura, ou seja, o desenvolvimento do sujeito contém uma história processada num contexto cultural, onde o outro possui grande relevância. Nas palavras do próprio Vygotsky:

Ao longo da história da espécie humana - onde se dá o surgimento da atividade coletiva das relações sociais e do uso de instrumentos – as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos... permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social. VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 1993: 36)

Também é enfatizada, nessa abordagem, a qualidade das trocas que ocorrem no plano verbal como influência decisiva na maneira como o pensamento se torna mais complexo e se processam novas informações.

Além dos pressupostos mais gerais de sua teoria mencionados, há, em suas obras, leituras que permitem uma aproximação com a dimensão afetiva do funcionamento psicológico. Em primeiro lugar, escreveu diversos textos sobre questões diretamente ligadas a essa dimensão (emoção, vontade, imaginação, criatividade).

Vygotsky é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, por que uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente.(VYGOTSKY, apud OLIVEIRA; 1993:25)

Para Vygotsky, a razão tem efetivamente o papel de controle dos impulsos emocionais no homem cultural adulto, relacionado à auto-regulação do comportamento. Mas esse papel não deve ser confundido com a idéia de uma razão repressora, capaz de anular ou extinguir os afetos. Ao contrário, com o desenvolvimento, a razão está a serviço da vida afetiva, na medida em que é um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos.

Isso fica evidente no fato de Vygotsky postular para o ser humano adulto e não só para a criança a possibilidade de construir um universo emocional complexo e sofisticado e não uma ausência de emoções, que teriam sido suprimidas pela razão.

Em termos contemporâneos, Vygotsky poderia ser considerado um cognitivista, na medida em que se preocupou com a investigação dos processos internos relacionados à aquisição, organização e uso do conhecimento e, especificamente, com sua dimensão simbólica. Mas Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da Psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pesam a si próprios dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado um

epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva, a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável... A análise em unidades indica o caminho para solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva. (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p:24)

Ao considerar a relação entre intelecto e afeto, Vygotsky tentou demonstrar a importância do afeto para construção da intelectualidade do sujeito. Os afetos influem nas mudanças que poderão ocorrer no decorrer da vida do indivíduo.

Outro fator de destaque em sua obra é a análise da interação sujeitosujeito e do sujeito com o meio social. Essa interação é a base da construção do conhecimento, haja vista ser na troca de experiências que o sujeito construirá sua própria forma de ver e se relacionar com o mundo.

A escola, então, é o meio e o professor mediador do processo de construção de conhecimento, cuja tarefa principal é proporcionar estímulos que atuem na zona de desenvolvimento proximal⁹ do educando. Com essa grande responsabilidade, o professor deve propor atividades desafiadoras, suscitando questionamento e buscando soluções, propiciando ao sujeito a apropriação da experiência histórica cultural e ao mesmo tempo a internalização delas para posteriormente intervir no meio que está inserido.

Essa interação é ainda reforçada pela posição de Vygotsky segundo a qual todas as funções psíquicas são de natureza e origem social, e o indivíduo, sozinho, não dispõe de estruturas internas capazes de promover um desenvolvimento pleno. Isso significa que, de um lado, o meio sociocultural é condição necessária para a constituição do psiquismo humano e, de outro, que essa constituição não advém apenas da matriz biológica, mas também da origem cultural. Sendo assim, o conhecimento se dá no movimento dialético entre os atores sociais, cujo inter-relacionamento não ocorre por relações mecânicas, mas sim em experiências de trocas, no confronto das idéias, na cooperação, no movimento de

_

Constitui-se como zona de desenvolvimento proximal " a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente nessa tarefa." (VYGOTSKY apud ONRUBIA, 1998: 127)

dar e receber. (cf. REGO, 1995:110)

Os diferentes ritmos, comportamentos experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada aluno (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (cf REGO, 1995: 110).

As reflexões feitas por Vygotsky possibilitam destacar a perspectiva integradora que envolve os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano, permite repensar o desenvolvimento das emoções na educação e demonstra o quanto as relações e interações sociais no contexto escolar são importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano.

3.2.3 Henri Wallon

Outro importante teórico, que muito contribuiu para educação, foi Henri Wallon¹⁰ (1879-1962). Em sua teoria, ele enfatiza o caráter afetivo das relações sociais, demonstrando que não há separação entre o orgânico e o social no ser humano. Ao contrário, existe uma interação entre essas duas dimensões, que caracterizam o sujeito como um ser abrangente, que se desenvolve nos aspectos afetivo, cognitivo e motor. Nesse sentido, a posição de Wallon é uma crítica radical às concepções pautadas numa lógica mecanicista e linear.

Henri Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Para ele, as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica. Toda alteração emocional provoca reações orgânicas,

¹⁰ Henri Wallon **nasceu** em Paris, França, em 1879. Graduou-se em Medicina e Psicologia. Fez também

que serviria de plataforma de novas idéias no mundo da educação — e que rapidamente se transformou numa

espécie de bíblia para pesquisadores e professores.

Filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925 criou um laboratório de Psicologia Biológica da Criança. Quatro anos mais tarde, tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova — instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino daquele país e da qual foi presidente de 1946 até morrer, também em Paris, em 1962. Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças. Militante de esquerda, participou das forças de resistência contra Adolf Hitler e foi perseguido pela Gestapo (a polícia política nazista) durante a Segunda Guerra (1939-1945). Em 1947 propôs mudanças estruturais no sistema educacional francês. Coordenou o projeto Reforma do Ensino, conhecido como Langevin-Wallon — conjunto de propostas equivalente à nossa Lei de Diretrizes e Bases. Nele, por exemplo, está escrito que nenhum aluno deve ser reprovado numa avaliação escolar. Em 1948 lançou a revista Enfance,

flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Wallon "identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica" (DANTAS, 1992: 87).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação. Defende que a afetividade é fonte do conhecimento

A dimensão afetiva, de fundamental importância para Wallon, seja do ponto de vista da construção da pessoa como do ponto de vista do conhecimento, é, portanto, marcante para o desenvolvimento da espécie humana que se manifesta a partir do nascimento e estende-se pelo primeiro ano de vida da criança. Wallon explica que uma criança normal, quando já está se relacionando afetivamente bem com o seu meio ambiente, em particular com sua mãe, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que, assim, seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal. (DANTAS, 1992:85)

No terceiro ano de vida, acontece uma reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio. Essa relação é de suma importância para a existência da criança e Wallon acredita que ela exista desde o período fetal, prolongando-se além do nascimento. É nesta fase que se iniciam os conflitos interpessoais, nos quais a criança opõe-se a tudo que julga diferente dela, que venha de outro. O conflito eu - outro não é exclusivo do estágio da formação do eu, que o autor chamou de personalista; pois surgirá uma nova crise de oposição no período da adolescência, crise essa necessária para a re-construção da personalidade, sendo, em sua opinião, um importante recurso para a diferenciação do eu.

Assim, para Wallon, a afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa, é uma das fases mais antigas do desenvolvimento, pois o homem, logo que deixou de ser puramente orgânico, passou a ser afetivo e, da afetividade, lentamente passou para a vida racional. Nesse sentido, afetividade e inteligência se misturam, havendo o predomínio da primeira e, mesmo havendo logo uma diferenciação entre as duas, haverá uma permanente reciprocidade entre elas. "(...) A afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa" (DANTAS, 1992:90).

Como se pode observar, Wallon (1968:passim) defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente, por meio de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. Mediante esta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, no qual a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.

Para Wallon, o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar, De acordo com sua teoria, os primeiros gestos da criança são impulsivos, pois ela encontra-se em um estado de imperícia ou de impossibilidade de ação sobre o meio físico, e como não pode agir, mobiliza o outro para fazer. Nesse momento o outro passa a ser o primeiro instrumento do eu.

A mobilização é expressa pelas emoções, ocorrendo visivelmente e provocando modificações no corpo do indivíduo e no outro com quem está interagindo. Galvão (1995) afirma que a emoção, nesse sentido, pode ser contagiosa por causar no outro emoção semelhante à do sujeito que a expressou, mas, no decorrer do processo de desenvolvimento do ser humano, a emoção passa

a ser controlada pela razão e se transforma pela reflexão. Galvão considera que:

A emoção é fundamental e vai mudando de lugar. A educação tem que tematizar isso que ocorre não pode ser apenas uma periferia. A cultura é um fator regulador importante na medida de cada cultura ou micro-cultura, têm regras próprias de expressão. (GALVÃO, 1995:03).

A idéia de fases do desenvolvimento da inteligência é bastante familiar; bem menos comum é a noção de etapas da afetividade. Aqui existe a suposição de que ela incorpora de fato as construções da inteligência e, por conseguinte, tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis.

No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, vale dizer, é pura emoção. Até aí, as duas expressões são intercambiáveis: trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros.

A existência do afeto depende das sensações, da mesma forma que a pulsão depende das ações. Sensações e ações colocadas à disposição da constatação da consciência, que respectivamente conseguem marcar um acontecimento ou um objeto através dessa materialidade.

O gesto, até mesmo discreto, o brilho no olhar, são expressivos tanto quanto as palavras. Dito de outro modo, a afetividade em ato fala àquele que a recebe porque ela tem um sentido e informa sobre o estado daquele que a leva a falar, sobre suas intenções, seus julgamentos, sua disposição de espírito com relação ao destinatário, etc.

Para o autor, a afetividade como estado não age por si só, mas pelas manifestações reveladas em múltiplas e diversas condutas (sorrisos, choros, carícias, gestos, olhares ternos, sombrios, tristes, etc.). Enfatiza que não é possível separar a afetividade de suas manifestações. (cf. GALVÃO, 2003:70)

Sintetizando a relação da teoria walloniana com a gênese dos processos psíquicos que constituem o ser humano, Galvão (2003: 71) diz que Wallon se baseia "[...] numa visão não fragmentada do desenvolvimento humano, buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência, assim como do ponto de vista das relações que o indivíduo estabelece com o meio".

Conforme Dolle (1983: passim), a afetividade exerce sobre si mesma certo poder. Qualquer que seja o sujeito, por mais dinâmico que possa ser, geralmente pode tornar-se fraco e apático, por efeito de uma decepção ou fracasso. Para o autor, um encorajamento ou uma acusação, assim como uma simples palavras pronunciadas num tom diferente do habitual, são suficientes para desestabilizar. Certamente, não está se referindo a uma desestabilização grave, mas que não deixa de afetar o equilíbrio interno, ou o que, a grosso modo, chama-se de moral¹¹.

Diante das idéias apresentadas de Wallon, entende-se que os afetos, assim como os gestos e as palavras são carregados de sentido, ou melhor, são produtores de sentido, num conjunto de significações circunscritas por representações simbólicas, postas em ação por determinação do inconsciente e vivenciadas na inter-relação entre sujeitos, no envolvimento e no interesse de um sujeito a outro. Dessa relação vincular (com pais e irmãos), a criança/adolescente vai estabelecendo padrões de relacionamento que, posteriormente, são transferidos na escola para o professor e os colegas.

De acordo com Coll et al (1995), interpretando Wallon, a intenção dos alunos nas atividades de aprendizagem, as atitudes e/ou sentimentos de alguns sobre seus colegas (como aceitação ou rejeição, carinho ou antipatia, igualdade ou submissão, colaboração ou imposição); o autoconceito do aluno sobre seu desempenho escolar e a motivação de cada um frente às atividades propostas (tendo em vista sua história pessoal de êxitos e fracassos) são alguns dos processos de *racionamento*¹² encadeados aos processos cognoscitivos. Esses processos vão mediar as possibilidades e o alcance das aprendizagens.

Assim como Vygotsky, percebemos que Wallon defende a cultura, o social como primordial para formação do indivíduo. Contudo ele não analisa essa formação apenas do ponto de vista cognitivo; atribui grande significado a um aspecto que durante muito tempo foi considerado secundário dentro das salas de aula, as relações afetivas.

¹¹ Por "moral" Wallon entende os valores principais que orientam o agir humano.

¹² Racionamento - terminologia usada pelo autor para indicar tudo o que não está na esfera racional, mas a ela se liga.

Essa valorização da afetividade constitui grande contribuição para a educação, haja vista possibilitar subsídios teóricos para atuação do professor em sala de aula, confirmando a necessidade de realização de atividades diversificadas. A preocupação que se tinha com o "que ensinar", começa a ser dividida com o "como ensinar" - maneiras, modos.

Visto por esse prisma, a educação deve primar pela formação integrada do indivíduo, evitando privilegiar um aspecto em detrimento de outro. E a escola como fica nesse processo? Seguindo as pistas de Wallon, Almeida afirma:

"... a escola tem um papel importante na formação do indivíduo às experiências e os conhecimentos vivenciados na escola e através da escola possuem um importante significado para o desenvolvimento social e afetivo da criança. O professor deve conhecer os seus alunos no aspecto não somente cognitivo, mas também emocional". (ALMEIDA, 1997:240)

A concepção interacionista é de grande importância para repensar as práticas pedagógicas na escola, principalmente no atual contexto sócio – histórico, no qual as mudanças têm acontecido de maneira tão acelerada, exigindo que os debates acerca do afetivo sejam implementados, haja vista que os educandos que iniciam seu percurso escolar, com certeza o "terminarão em uma realidade com sociedades, situações e fenômenos muito diferentes, tanto do ponto de vista de tipos, volume e complexidade, quanto de conhecimentos técnicas e tecnologias disponíveis." (PUC PR, 2000:25)

Dessa forma, não é possível "fechar os olhos" para a realidade que se encontra exposta; precisamos procurar novas formas para satisfazer e responder às necessidades humanas, caso contrário corre-se graves riscos de se pensar num sujeito voltado apenas para atender as exigências do mercado de trabalho e angustiado com sua vida num mundo desorganizado.

Os enfoques tradicionais não deram conta de explicar o comportamento humano de forma completa, limitaram o processo de ensino-aprendizagem a fatores externos ao indivíduo, esqueceram-se de perceber o homem em sua plenitude.

Já as abordagens interacionistas possibilitam ver o ser humano além do aspecto cognitivo, intelectual; demonstram a estreita relação entre o afeto e a

cognição do sujeito que aprende, e a sua relevância na constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

Tudo que foi exposto corrobora a idéia de que afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. Tanto a afetividade como a inteligência são faculdades de criação, que possibilitam ao indivíduo a construção de noções sobre as situações, os objetos e as pessoas, referindo-lhes atributos, qualidades e valores. Isso contribui para a construção de si próprio e para a obtenção de uma visão do mundo.

Esse redimensionamento da visão de homem e de mundo propicia uma revisão das relações entre professor-aluno nas salas de aula. Resta-nos saber se, no cotidiano escolar, influenciam de fato, a postura docente nas universidades.

3.3 De volta ao cenário

A questão com que encerramos o item anterior, leva-nos de volta ao cenário da sala de aula universitária, exposto no capítulo primeiro.

Já constatamos que o contexto linear e disjuntivo da educação em geral, penetra no cotidiano da universidade e não propicia a presença e a prática da afetividade na relação professor-aluno.

Agora, de posse do cabedal teórico exposto neste capítulo, em especial, da visão da afetividade pelo viés do pensamento complexo, podemos voltar àquele cenário com um olhar analítico e perguntar a razão da ausência e da marginalização da relação afetiva na sala de aula universitária.

A primeira explicação decorre da dificuldade em compreender o que é afetividade; difícil de aprender, torna-se também mais difícil de ser praticada.

Em nossa breve caminhada teórica, encontramos uma multiplicidade de termos - emoções, paixões, afetos, sentimentos - aos quais são atribuídos diferentes

significados e são trabalhados pelos nossos autores em momentos históricos e abordagens distintas, embora complementares.

Engelmann (1978:393-405), ao analisar estados subjetivos do comportamento, pesquisou as variações semânticas de palavras como emoções, sentimentos, paixão, afeto.

A emoção, por exemplo, é um estado fisiológico que ocorre de dentro para fora. Em contrapartida sentimento e afeto são estados psicológicos que podem ser interpretados. Sentimento é psicológico, duradouro e ideativo, é mais um tipo de reação afetiva.

No que concerne ao conceito de afetividade, os vários autores que estudamos o discutem em profundidade; no entanto, não conseguimos chegar a uma definição precisa.

De modo amplo, podemos entendê-la como um conceito que envolve as vivências dos indivíduos e as formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, que têm sido mapeadas como distintas do âmbito do intelecto, da cognição ou da razão. Não podemos reduzir sua conceituação somente ao sinônimo de emoção, paixão, afeto.

Abordar o tema da afetividade é tocar um aspecto fundamental da vida humana, pois o ser humano, social por natureza, ao se relacionar com outras pessoas, vê despertar nele "a face escondida pelo tranqüilizador e envolvente conceito de *sapiens*" como diz Morin (1973:108). Seguindo a descrição de Morin , ele se percebe como um ser de "afetividade intensa e instável (*Ibid.*,1973:108). A intensidade e a instabilidade significam que ela escapa a uma definição "clara e distinta", para usarmos a expressão cartesiana.

Os fenômenos afetivos escondem-se no âmago das experiências subjetivas pelas quais cada sujeito "é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele" (TASSONI e LEITE, 2002:128).

Cada acontecimento da vida repercute no íntimo de cada sujeito, e todos esses acontecimentos marcam a vida humana:

Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma

qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (TASSONI e LEITE, 2002:128)

Mesmo que os fenômenos afetivos sejam relacionados à subjetividade, não significa dizer que são isentos da ação do meio social, cultural. Também conhecimento e afeto não podem ser tratados isoladamente, menos ainda como excludentes. Esta é outra constatação que nos ensinam os nossos teóricos. Aprendemos também que dimensões cognitiva e afetiva têm sido tratadas, ao longo da história da filosofia e da psicologia, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessas áreas. É uma cisão que, em grande medida, perdura até hoje, partindo do princípio que a razão e as emoções constituem dois aspectos diferenciados e isolados no arcabouço psicológico.

A tradicional visão dualista do homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado em estudos sobre o comportamento a partir de uma visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, geralmente, que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano e podem trazer sérias conseqüências negativas para o educando, produzindo uma visão parcial e incompleta de seu desenvolvimento. Por isso, a afetividade costuma estar ausente da sala de aula universitária.

No entanto, os estudos teóricos, que realizamos, indicam uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser completo. Essa tendência parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma divisão artificial, a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do humano. Ela questiona o dualismo do pensamento ocidental, e caminha na direção de integrar cognição e afetividade, razão e emoção. Os estudos que realizamos direcionam o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano e indicam que as situações concretas da atividade humana, objeto de interesse de áreas do conhecimento, entre elas a educação, pedem uma abordagem mais orgânica do ser humano. As teorias da afetividade postulam que consideremos o

educando em situações concretas, em suas relações "no mundo e com o mundo" como diz Freire, em *Educação como Prática de Liberdade* (1981:39).

O processo educativo é um fenômeno humano e multidimensional que acompanha o desenvolvimento sócio-histórico, devendo contribuir para significativas mudanças nas concepções de homem e sociedade.

Nesse sentido, cabe à escola "perceber as fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca da planificação, e valores de *ontem*, em busca de preservação". (FREIRE, 1981:46).

Ela deve se constituir em espaço privilegiado de organização do processo em que alunos e professores visam os mesmos objetivos: construção ou formação do homem integral, isto é, o cidadão consciente de seus direitos e deveres e de sua importância para o desenvolvimento da sociedade.

No Ensino Superior, a realidade não deve ser diferente, pois o jovem ou adulto que ingressa num curso de Graduação é um ser indivisível que tem uma história de vida, conhecimentos prévios e experienciou, com certeza, diversas situações de afetividade. E mesmo que o contesto universitário exija mais o aspecto cognitivo, o aspecto afetivo e/ou psicomotor não pode ser negligenciado na aprendizagem.

A aprendizagem ocorre porque é estimulada por um interesse, atitude ou apreciação, possibilitada por uma tensão neuro muscular que envolve desde o cérebro até os órgãos sensoriais e os membros. (cf AITA, 2006:53)

Buscar o desenvolvimento integral do educando no processo educativo e nas relações engendradas no contexto, significa estabelecer a sintonia das três dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Todavia, nem sempre a formação integral do sujeito predomina no contexto educacional. Ao contrário, durante um longo período, teorias que enfatizavam um ou outro aspecto da aprendizagem dominaram e influenciaram a visão de homem e de mundo.

A abordagem inatista, também conhecida como apriorista ou nativista, por exemplo, desencadeada pela filosofia racionalista de René Descartes, que via o

conhecimento verdadeiro como algo puramente intelectual que parte das idéias inatas e controla as investigações filosóficas, científicas e técnicas (CHAUÍ,1997:116), caracterizava o ser humano com alguém "pronto", pois, as suas capacidades básicas já estão preparadas desde o nascimento, são inatas e prédeterminadas pelos fatores hereditários e maturacionais. O comportamento é moldado, a essência humana é vista como uma composição genética herdada dos pais e de outros familiares.

O desenvolvimento é considerado como pré-requisito para a aprendizagem, e à educação cabe apenas a função de colaboradora para atualização ou amadurecimento dessas capacidades.

Nessa concepção, ocorre a ênfase aos dons e talentos no ambiente educativo, o ensino e a cultura são fatores secundários, pois havia uma determinação hereditária de quem teria sucesso - as pessoas detentoras de privilégios e aptidões de aprendizagem.

A concepção ambientalista, baseada na filosofia empirista e positivista de Baccon, Hobbes e Locke, que consideravam como fonte de todo e qualquer conhecimento a experiência sensível, contribuiu para uma visão de mundo na qual as características do ser humano, tais como a personalidade, hábitos, modos de agir e capacidade mental, seriam produtos exclusivos de fatores ambientais – modeladores de comportamento.

Nessa teoria, aprendizagem e desenvolvimento se confundem, haja vista terem como escopo contribuir para mera reprodução de idéias e conhecimentos préconcebidos pela sociedade.

A escola é considerada como a "panacéia" para os problemas sociais por ser o local onde o indivíduo receberá a preparação moral e intelectual para cumprir o seu papel na sociedade, porquanto são as experiências do meio que propiciarão a transmissão de conhecimentos.

Nesse enfoque, privilegia-se a interação adulto-criança, em que o adulto é considerado alguém que detém e deve transmitir conhecimento às crianças, que por sua vez são vistas como adultos em miniatura, receptores de informações sistematizadas e solidificadas, sem possibilidade de questionamento das mesmas.

Diante disso, podemos afirmar que ambas as teorias contribuíram para o fortalecimento de uma visão limitada de homem e sociedade e para a afirmação de uma educação para a minoria privilegiada, atendendo aos interesses de certa classe detentora do poder econômico e consequentemente social.

Essas tendências ainda estão presentes no contexto universitário e descambam no pensamento linear e disjuntivo, responsável pela marginalização da afetividade na relação professor-aluno.

Com o desenvolvimento técnico, científico e filosófico, vários estudiosos questionaram a tradicional dualidade do pensamento ocidental, e se interessaram em procurar novas explicações para o funcionamento psíquico humano, buscando integrar, cognição e afetividade. Os teóricos, que trabalhamos neste capítulo, são autores de ponta nessa empreitada. A profundidade e a clareza com que abordam a afetividade e sua relevância no cotidiano educacional, fazem despertar a esperança de novos rumos. Embora partam de pressuposto diferentes, e cada um tenha, enfoque particular, todas convergem em superar o pensamento linear e disjuntivo e em atribuir à afetividade o papel relevante que lhe cabe em todos os níveis da educação.

CAPÍTULO IV - Os teóricos e os formandos em pedagogia. Um diálogo imaginário sobre a afetividade no espaço pedagógico.

Chegando a este ponto do nosso trabalho, temos um cenário, um pano de fundo sobre o contexto educacional, em que se move o nosso objeto: a afetividade na relação professor-aluno.

Temos as manifestações de formandos em pedagogia descritas, expostas e organizadas, e estamos de posse, ainda que sinteticamente, do quadro teórico da complexidade e de posições de outros autores, que nos possibilitaram ir mais fundo na categoria central do nosso estudo, a afetividade no espaço pedagógica, em nível universitário.

Agora, é o momento de voltarmos aos formandos em pedagogia e tentarmos um diálogo imaginário entre os nossos teóricos e as manifestações dos alunos. Estes, agora já formados, talvez estejam em sala de aula, enfrentando a luta diária das relações com os seus educandos. O que teriam os nossos teóricos a lhes dizer, se eles lhe apresentassem as suas manifestações consignadas no capítulo segundo? E o que acrescentariam eles às suas opiniões, críticas e desejos expressos nas respostas aos questionários? Esse trabalho de imaginação é o objetivo deste último capítulo.

4.1 Analisando as contradições

Com certeza, os quatro autores terão notado certa contradição nas manifestações dos formandos.

A grande maioria deles considera importante a afetividade na relação pedagógica em nível universitário, mas há um que discorda; 12,5% dos informantes não respondem diretamente à questão, mas declaram que não notaram relação afetiva ao longo do curso.

Quanto á existência ou não dessa relação, há também discrepância; apenas 25% afirmam que ela aconteceu; já 31,25% afirmaram categoricamente que não houve; enquanto 25% não respondem a questão; 18,25% consideram que ela houve em certos momentos.

Morin olharia essas relações e contradições como uma manifestação da complexidade que envolve as relações pedagógicas. De um lado, o conflito das opiniões, reflete o mundo de incertezas em que vivemos e a ausência de um pensar único e unidimensional. Já a incidência em negar a presença da relação afetiva estaria a confirmar a posição que Morin nos trouxe, logo no primeiro capítulo, só olhar o cenário educacional como um contexto mais propenso à linearidade e à disjunção da vida. Na qual se dá a separação entre a razão e o afeto e a marcante ruptura entre o *sapiens* e o *demens*, privilegiando aquele e reprimindo este.

Piaget, Vygotsky e Wallon concordariam com Morin nessa leitura. Por isso , nenhum deles assumiria uma atitude de reprovação ou censura àquele formando que, destoando dos demais, considera irrelevante a relação afetiva.

Morin diria a esses formandos que, cada um deles "constitui, em si mesmo, um cosmo trazendo multiplicidades internas, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricas, uma poli existência no real e no imaginário, no sono e a vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, pululâncias larvares em suas cavernas e grutas insondáveis". (MORIN, 2006:44)

O caso isolado do aluno que não vê a importância da afetividade é sistemático. Embora seja apenas um, a sua atitude é reveladora de uma multidão de educadores que também não enxergam essa relevância, ou, se por acaso teoricamente a admitirem, como a maioria dos formandos, na prática a marginalizam ou não sabem lidar com ela.

Morin interpretaria essa atitude cética do aluno ligando-a ao nosso contexto social e educacional. Com efeito, "nossa civilização e nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, a análise em detrimento da sínteses. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas...Como nosso modo de conhecimento desune os objetos em si (e também a vida, acrescentaríamos) precisamos conceber o que os une...A psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração, do que, sobretudo pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global" (MORIN, 2003:24).

Com essa alusão à psicologia cognitiva, Morin estaria passando a palavra

aos três psicólogos para que façam seus comentários em torno das manifestações dos formandos.

Piaget talvez questionaria a posição da maioria dos formandos que diz não haver manifestação de afetividade na prática dos professores.

Recomendar-lhes-ia de enxergar, nas entrelinhas, ou no recôndito não manifesto do professor a presença da afetividade, pois, inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta. Não há professor "intelecto puro": a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o.

Como, para ele, a afetividade, além de emoções e sentimentos, engloba também tendências e manifestações da vontade, talvez um olhar mais amplo sobre a afetividade permitiriam aos formandos terem observado, sob a aparência fria e às vezes até petrificada do docente, inúmeras manifestações reveladoras da afetividade

Vygotsky reforçaria essa posição de Piaget, pois, para ele "cada idéia contém uma atitude afetiva" (VYGOTSKY, apud REGO, 1995:24).

E Wallon iria além, apontando que a afetividade se manifesta no relacionamento; ela se comunica de quem a tem para quem a recebe; encerra um sentimento e informa sobre o estado daquele que a expressa, suas intenções, julgamentos, disposição de espírito com relação ao destinatário. Esses modos de se expressar da afetividade estão presentes na relação pedagógica, mas, nem sempre, são captados e muitas vezes precisam ser interpretados, pois se revelam em múltiplas e diversas condutas que vão do sorriso ao choro, das carícias aos gestos, dos olhares ternos ao riso sombrio ou triste.

Imaginando que este formando já esteja agora lidando com crianças, e adolescentes ou jovens, Piaget lhe faria notar que a afetividade e a inteligência, nas crianças, adolescentes ou jovens com as quais estaria lidando, estão indissociadas e integradas no desenvolvimento psicológico, e que o educador não pode pretender trabalhar com duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência para explicar e lidar com os comportamentos.

E Vygotsky acrescentaria que o formando, agora mestre, ao notar as

dificuldades de aprendizagem dos alunos, deveria questionar se o escasso progresso cognitivo não revele uma dicotomia entre intelecto e afeto e lembraria que esta separação é uma das deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de aprendizagem "como um fluxo autônomo de pensamentos que tem valor em si dissociados de plenitude de vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa" (VYGOTSKY, apud REGO, 1995:24).

E Wallon o aconselharia a mergulhar no mundo das emoções e dos afetos do educando, pois o conhecimento objetivo é feito de modo sensível e reflexivo envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar (cf WALLON, 1968: passim).

Todos os nossos autores, como críticos atentos e ao mesmo tempo cordiais e afetivos, iriam notar e elogiar uma postura em geral comprometida em superar o reducionismo e reconhecer o papel da afetividade na relação pedagógica, que é tão importante quanto o desenvolvimento das qualidades intelectuais.

Morin ficaria muito satisfeito com aquele formando que disse: "a afetividade está presente em todas as relações e é importante no campo da educação, visto que pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem. Ainda no nível universitário é importante porque está ligada a sentimentos e emoções dos quais não se tem controle" (Questionário n° 1).

Sorridente, o mestre lhe diria: só faltou usar a expressão, que eu tanto prezo, que o ser humano é "sapiens e demens". E lhe relembraria várias coisas, ditas no capítulo terceiro: que entre o sapiens e o demens, a razão, a afetividade, as paixões não há fronteiras claras. E quanto à "falta de controle" manifestada pelo formando, daria esta sugestão: busque sempre "civilizar" os seus afetos, paixões e moções para que não se tornem bárbaros, mas não os destrua, pois uma vida puramente racional é uma ausência de vida e uma relação pedagógica sem emoção, paixão, gozo é estéril.

4.2 Inconformismo e frustrações

Uma clara tendência notada nos questionários é de inconformismo,

permeada de frustração. O formando sente-se "estrangeiro" na instituição. Frustrado por não ter realizado seus desejos de crescimento e de formação adequada.

Percebe "um pacto de mediocridade", um fingir buscar e aprender. Daí o sentimento de exclusão e impotência.

A visão que tem dos professores é, em geral, severa e critica. Eles são tidos como "relapsos, acriticos, mergulhados numa cegueira sem fim". Teoricamente, os professores são críticos à escola tradicional, mas, na pratica não utilizam os recursos pedagógicos modernos, como o trabalho com o lúdico e novas formas de didática. Exercem uma relação de poder, considerando-se como donos do saber; estão distantes, são "cometas", são frios e passadores de matéria, inflexíveis, exigentes, distantes da realidade do aluno, autoritários.

Entretanto, nem todos se mostram envolvidos nesse pessimismo generalizado. Há também quem se vê como um sujeito que se prepara para a cidadania e a vida profissional; há quem afirme que alguns professores são "mais companheiros"; alguns alunos percebem uma melhoria no processo de aprendizagem quando o professor se mostra afetivo, pois isso facilita a comunicação; ao lado do "autoritário", admitem também que há o "democrata", "facilitador", "amigo", "mais aberto e mais próximo".

Diante dessas posições divergentes, o que diriam os nossos quatro teóricos?

Em primeiro lugar, manifestar-se-iam preocupados com o sentimento de inconformismo, de frustração, de ser "estrangeiro" no processo educacional.

A primeira explicação que Morin daria aos formandos é que esses sentimentos de angústia, frustração, solidão, são expressões da própria afetividade. É o que ele ensina no *Método 5:*123" a afetividade comporta uma dimensão que toma forma de inquietude, de ansiedade, de aflição, já presentes no mundo animal e que, no um do humano, aprofunda-se em angústia e exacerba-se em horror".

Morin faria a esses alunos um convite a pensarem na raiz desse desalento. Trata-se de um clima que revela uma profunda crise na relação pedagógica. Esta crise permeia o aluno, o professor e a instituição escolar, no caso, o curso de pedagogia. Ela acontece porque, na relação pedagógica, falta vida, falta

espaço para a manifestação do ser aluno e do ser professor em todo a sua complexidade. A solidão, a frustração, sempre estão presentes na vida, assim como as incertezas. Elas constituem o lado sombrio da vida; mas, sozinhas, levam ao desespero; por isso, Morin diria a esses alunos, que o humano tem outras facetas que o compõem e amenizam a realidade às vezes insuportável.

Antes de atribuir a crise ao outro e à instituição, Morin convida o aluno a um trabalho de introspecção ou auto-análise, que significa "pensar-se bem". Ele alerta:

"Nossa civilização que dá primazia ao exterior sobre o interior, entrega principalmente a terceiros, psiquiatras ou psicólogos, a exploração dos nossos problemas interiores e o tratamento dos nossos males psíquicos. O outro é importante para que possamos nos conhecer a nós mesmos, logo, reconhecer o nosso egocentrismo e medir o grau de nossas carências, lacunas, fraquezas". (MORIN, 2005:94)

Aplicando ao caso dos nossos formandos em pedagogia, a auto-análise, que lhes aconselha Morin, lhes possibilitaria "objetivar-se, tomar-se em consideração e agir pacientemente sobre si mesmos: longo trabalho de aprendizagem e de enraizamento da reflexividade" (*Ibid*.:94)

Ao lado desse convite à auto-observação, Morin também lhes aconselharia de enxergar e viver a vida na sua complexidade, o que comporta em pôr em prática as características do ser humano complexo, que ele, em várias passagens de sua obra, desde o *Paradigma Perdido* (1973:108), até o *Método 5* (2003:127) assim as expõe:

"O ser humano é razoável e não é; capaz de prudência e de insensatez, racional e afetivo; sujeito de afetividade intensa, sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer objetivamente. É calculador e sério, mas também ansioso, angustiado, embriagado, exótico, de gozo; é medido pelo imaginário e que pode reconhecer o real; que sabe da morte, mas não pode aceitá-la, que destila mito-magia, mas também ciência e filosofia..." (MORIN,2003:127)

Quiçá a vivência da complexidade humana lance esperança e vida lá onde reina a face "noruega", aquela onde o sol raras vezes ilumina e aquece.

Os psicólogos interacionistas (Piaget, Vygotsky, Wallon) também

convidariam os futuros pedagogos, que se sentiram estrangeiros e solitários ao longo do curso, a percorrerem o caminho da "troca de repertórios, de visão de mundo, de confrontos e ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais" (VYGOTSKY, apud REGO, 1995:110).

Sobre as manifestações contraditórias com relação ao desempenho dos docentes, pelas quais os formandos enxergam mais sombras do que luzes na prática pedagógica, nossos teóricos teriam muito a dizer, mas essas sugestões serão expostas no item seguinte, que versará sobre possíveis pistas para um relacionamento afetivo no cotidiano escolar.

4.3 Flores no deserto? Indicativos para uma pedagogia afetiva

As críticas e preocupações dos formandos vão a duas direções. A primeira tem em mira o professor, seu desempenho não só teórico, mas sobretudo relacional, no qual se constata, em geral, uma ausência de afetividade.

Vão também à direção da instituição escolar. Segundo os formandos, a própria "comunidade científica não acredita na indissociabilidade entre afetividade e inteligência". (Questionário 10)

A afetividade é aprisionada, sufocada pelo autoritarismo e pela burocracia do sistema, que se caracteriza pela sistematização fria, pela competitividade, pelo tradicionalismo ou linearidade educacional.

Enfim, as relações de poder permeiam a estrutura universitária em geral e, em particular, o curso de pedagogia.

É possível uma melhora em ambas as direções e caminhar para uma pedagogia afetiva?

Os formandos, nas respostas aos questionários, apresentam suas sugestões, que merecem ser colocadas em diálogo com os nossos teóricos e outros especialistas em educação.

Há certa ambigüidade quando, em certo depoimento, se estabelece uma relação entre prática democrática, autoritarismo e competência. Ora o autoritarismo é visto como aliado à incompetência. Ora, a prática democrática não aparece relacionada com a competência. Portanto, o informante parece dizer que pode haver

um autoritário competente e um democrático incompetente.

Essa autonomia carece de interpretação, que será feita mais adiante.

4.3.1 Pedagogia afetiva e mudança de paradigma educacional

As manifestações dos alunos sobre possibilidades de instaurar ou melhorar as relações afetivas na prática pedagógica enfatizam alguns tópicos que postulam uma reforma da estrutura educacional. Acentuam a liberdade de comunicação e expressão, a necessidade de conteúdos adaptados à realidade do aluno, flexibilização das normas, autonomia, relação dialógica guiada por princípios filosóficos humanistas.

Com essa expressão princípios filosóficos humanistas provavelmente queiram indicar a superação das posições mecanicistas, behavioristas e positivistas que permeiam nosso sistema educacional e que a teoria da complexidade caracteriza como pensamento linear e disjuntivo.

Essa superação acontece quando há profundas alterações no paradigma educacional, que envolvem todos os seus atores: instituição, docentes e alunado.

E é isso que o pensamento complexo vem postulando em todas as obras de Morin que tratam da educação.

Pelo exposto no cenário que esboçamos(capítulo primeiro) e nas teorias sobre a afetividade e o desenvolvimento humano (capítulo segundo), as transformações paradigmáticas que vê m acontecendo na sociedade expressam a necessidade cada vez mais urgente de formação e preparação de quadros para enfrentar os desafios e incertezas do futuro e a preparação de professores que atendam e atuem nesse contexto; conseqüentemente, a necessidade de professores universitários que não sejam meros transmissores de conteúdos de disciplinas, mas, acima de tudo, profissionais capazes da reflexão, da flexibilização e da compreensão do seu próprio processo de aprendizagem. E a instituição educacional deve ser o espaço para que isso aconteça.

É preciso criar um professor que supere o pensamento linear na universidade, herança da Escola Normal colonial, e preencha as lacunas de afetividade na relação professor-aluno e que coloque em prática o objetivo maior da

universidade, conforme diz Julián Mariais (1981):

"A universidade consiste na convivência dos professores com os estudantes. A única coisa que justifica a universidade é a existência de professores que pensam na frente dos alunos, que pensam com eles, para eles, em diálogo com eles. Isto é, são capazes de produzir o contágio do pensamento. Nem mais nem menos. Porque o mais... quem não escreveu uns livros ou uns ensaios, nos quais explicou talvez melhor, sem anacolutos, com frases que terminam, até com notas de rodapé e bibliografia o pouco sabe? Bastaria lê-los. Mas não basta. Não basta porque o estímulo que significa a presença do professor não é transmitida pelo livro. Existe algo que é o pensamento em estado nascente, como muitos corpos químicos que são ativos quando estão em estado nascente, o pensamento se fazendo, surgindo diante do estudante, com ele, em diálogo com ele. Esta é a única justificativa do professor. Se não existe isso, ele está sobrando."

Os formandos em pedagogia, em suas respostas, percebem bem essas exigências. Eles postulam do professor atitudes de "empatia, paciência, humildade, habilidade em ouvir e entender o ponto de vista do aluno, humildade para aprender junto com o aluno. Se for professor do ensino fundamental, deve ter carinho, compreensão e demonstrar apoio. Querem que o professor respeite a individualidade de cada um. Sejam abertos às opiniões; exerçam a autonomia; dissipem o medo dos alunos, sendo claro nas exposições;mostrem afeto e apóiem em especial os que têm mais dificuldade. Em síntese "uma relação de troca, de trabalhar junto" (Questionários 1,2,5,12).

Para alcançar tal objetivo, a relação professor – aluno, além da troca de conhecimentos, deve valorizar os sentimentos, emoções de ambas as partes, garantindo assim uma relação pautada no aprender-a-aprender, na criticidade, na criatividade, em suma, em uma preparação para a vida e não somente para o mercado de trabalho.

Mais especificamente, no curso de Pedagogia, a relação professor-aluno deve, entre outras coisas:

- Possibilitar a integração permanente entre teoria e prática desde a formação inicial, ou seja, o discurso do educador deve ser congruente com a ação pedagógica do mesmo em todos os contextos.
- Proporcionar a integração entre conhecimento dos princípios e teorias que regem o desenvolvimento e a aprendizagem, com a prática das relações

afetivas.

- Incentivar a busca de conhecimento, da cultura crítica e de investigação científica.
- Construir a relação com base não apenas em resultados intencionais, mas também nos não-intencionais, uma vez que o que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender, ou seja, atitudes, valores e comportamentos podem ser o mais importante e permanente no processo ensino-aprendizagem.
- Contribuir para superar o paradigma, no qual predomina a fragmentação, a linearidade e o reducionismo, conforme propõe Morin.

Para que tal quadro se confirme, isto é, para que a relação professoraluno se desenvolva satisfatoriamente, a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle, mas deve incluir também possibilidades de expressão. É preciso que as universidades e os cursos de pedagogia redimensionem o foco de atuação, revendo seus papéis sociais e sua importância no contexto das grandes mudanças mundiais.

A aproximação afetiva entre professor e alunos, no contexto universitário, contribuirá para o maior interesse pelas aulas, para uma boa comunicação entre os sujeitos envolvidos facilitando o processo ensino aprendizagem e deixando os alunos à vontade na construção do seu conhecimento.

É necessário compreender que o sujeito constrói este conhecimento. Mais importante ainda é ter consciência de que o vínculo afetivo com os alunos é o primeiro passo para esta caminhada para o sucesso do processo educativo, pois o que se diz, como se diz, em que momento e por que - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por que - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.

4.3.2 As encruzilhadas da afetividade na relação pedagógica

Estamos falando de saídas possíveis para criar uma pedagogia afetiva. Aos formandos, aos mestres, em geral, e à própria instituição cientifica, que, no dizer dos alunos, duvida do papel e da relevância da afetividade na relação pedagógica, é relevante lembrar as páginas magistrais de Morin no *Método 5* (p.120-122) sob o titulo *A afetividade, encruzilhada*.

Ele começa dizendo a todos (em especial aos que se envolvem no processo educacional) que a afetividade deve fazer a ligação entre o *homo sapiens* e *homo demens* (p.120). Por isso, é necessário sempre ter presente que "tudo que é humano comporta afetividade, inclusive a racionalidade" (p.120). Citando Jean-Didier Vincent, ele afirma que "não há inteligência, mesmo racional, sem *pathos*, ou seja, sem afetividade" (p.120). E traz ainda a posição de José Antonio Jauregui que "define o cérebro humano como um computador emocional" (p. 120).

Ele lembra a expressão de Damásio: "existe uma paixão fundando a razão e, para certos aspectos, a capacidade de emoção é indispensável à prática de comportamentos racionais" (p.120). Damásio ainda acrescenta: "a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, até mesmo destruída, por um déficit de emoção e o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode ser a fonte de comportamentos irracionais" (p. 120).

Por isso, Morin ensina a todos os que lidem com a educação que "a afetividade intervém no desenvolvimento e nas manifestações da inteligência. O matemático é movido pela paixão, que intervém também nos espaços de cegueira da inteligência. Anima ou extravia o pensamento. Estimula ou obscurece a consciência" (p.121).

A afetividade como paixão é repleta de polaridades. As paixões tanto podem "levar à perdição como podem também iluminar" (p.121). O mesmo acontece com o amor "que pode mostrar-se onisciente ou totalmente cego. Há então não apenas antagonismo, mas complementariedade entre paixão e razão" (p.121).

Não é correto reduzir a afetividade à infância. Ela perpassa toda a vida do indivíduo, a sua "infantilização", e sua "juventilização" e a vida adulta. "O contato afetivo com os pais desaparece rapidamente entre os mamíferos, mas dura a vida

toda entre os humanos, assim como a necessidade de amizade e de amor" (p.121). Por isso, erram os pedagogos que pretendem reduzir as relações afetivas apenas à educação infantil. Elas devem estar presentes em todos os níveis do cotidiano escolar.

Também assume atitude incorreta quem separa ciência e afeto. Certo é que "o ser humano e capaz de considerar racionalmente a realidade que o cerca, mas o princípio da racionalidade só dá uma radiografia da realidade, não lhe dá substancia".(p.121)

Portanto, na visão da complexidade, a ciência, o conhecimento, e a própria realidade humana "são produtos de uma simbiose entre o racional e o vivido". (p.121). De um lado, "o racional comporta o cálculo, a lógica, a coerência, a verificação empírica" (p.121) Mas o racional não alcança "o sentimento da realidade". E a função deste sentimento é profunda. Diz Morin: "o sentimento dá substância e consistência não apenas aos objetos físicos e aos seres biológicos, mas também a entidades como família, pátria, povo, partido e, claro, deuses, espíritos, idéias, as quais, dotadas de vida plena, retornam imperiosamente para dar plenitude à própria realidade". (p.121)

Morin cita a frase de Joseph Gobel: "o real só é real saturado de valores". E acrescenta: "os valores só são valores saturados de afetividade". (p.121)

Aqui Morin se afasta da moral kantiana, que postula o dever como único valor a justificar o ato moral, descartando qualquer interferência de interesses, de busca da felicidade ou de paixões. Para Morin, e isto todo educador deve ter presente, não há valor moral sem afetividade.

Uma educação sem afetividade desertifica a relação pedagógica. É o que se deduz desta afirmação de Morin:

"A evacuação total da afetividade e da subjetividade esvaziaria de nosso intelecto a existência para só deixar lugar a leis, equações, modelos, formas. A eliminação da afetividade tiraria toda a substância de nossa realidade (por isso se poderia pensar que nossa realidade não tem substância e não passa de samsara (p.122).

Dando razão aos formandos, que nas respostas aos questionários, enfatizaram que a influência de afetividade no desenvolvimento profissional e, até

mesmo, na escolha da profissão, Morin acrescentaria: " a afetividade permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção/ identificação com o outro permitem a compreensão" (*Ibid.*:122)

Embora a universidade seja um local onde o principal compromisso é estabelecer e realizar a produção de conhecimento, pode-se afirmar que "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professoraluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (ALMEIDA, 1999: 107).

Vale frisar que a afetividade não se limita apenas às manifestações de carinho físico, que muitas vezes são acompanhadas de elogios superficiais, enaltecendo qualidades. Como exemplo "você é bonzinho, bonitinho, uma gracinha" usadas no diminutivo, estas palavras só vêm reforçar o caráter efêmero da relação.

Como salienta Dantas, conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da afetividade da lambida se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade"(DANTAS, 1992:. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992:75) refere-se a essas formas de interação como "cognitivização" da afetividade.

É fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. A sua importância é tão grande que algumas respostas aos questionários o qualificam de "modelo".

No entanto, a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações "tête-à-tête", entre professor e aluno. Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno.

O ensino em qualquer nível deve ser voltado para a vida, o que implica em objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da

cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre os sujeitos aprendentes e as pessoas além do círculo da escola.

A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Podemos afirmar que a qualidade da mediação, (entenda-se interações), em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola. Tal história, em muitos casos, é essencialmente afetiva.

Podemos afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Portanto, a qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino, requer relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos mesmos.

Quando se discute o tema afetividade, discute-se, efetivamente, a própria relação inter-subjetiva e a relação sujeito-objeto, em um dos seus aspectos essenciais: o aspecto afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno, em sala de aula, na relação com os diversos objetos do conhecimento.

Neste sentido, assumimos que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva, nos seus extremos) propicia a qualidade das interações vivenciadas pelo sujeito, na relação com o objeto.

Entendemos que a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto, porém sempre mediada por elementos culturais e afetivos presentes no cotidiano escolar, ou seja, a mediação é condição

fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Assumimos que a mediação docente é de natureza essencialmente afetiva, porquanto entendemos o homem como um ser único, numa concepção integrada, em que cognição e afetividade entrelaçam-se e fundem-se em uma unidade, como os dois lados de um mesmo objeto. Em síntese, entendemos que o ser humano pensa e sente simultaneamente e isto tem inúmeras implicações nas práticas educacionais.

4.3.3 Afetividade e planejamento curricular

Uma das principais implicações desses pressupostos relaciona-se com o planejamento educacional. As condições de ensino, incluindo a relação professoraluno, devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo, ou seja, não se pode mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante e essencial ao processo. Lembrando o que diz Morin " Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente as partes"...(MORIN, 2006:25), será impossível um conhecimento do ser humano sem que se conheça e se dê a devida importância ao aspecto cognitivo e à esfera afetiva.

O pensamento cartesiano, ao "simplificar" a natureza em partes, acreditava entender melhor cada uma delas, e, assim, compreender melhor o todo. O ser humano, por sua vez, também começou a ser estudado em partes com a mesma idéia de ser mais fácil o entendimento do todo através do melhor entendimento de suas porções subdivididas.

A filosofia cartesiana acabou influenciando uma série de estudos que perduram, em grande parte, até hoje, fazendo cisões da realidade, ocasionando uma extrema valorização das partes, das especializações. Porém, talvez na contra-mão da intenção original, o cartesianismo resultou no empobrecimento da visão e do entendimento da pretensa totalidade.

Não podemos negar totalmente a importância das divisões para o desenvolvimento e engrandecimento da ciência, uma vez que os especialistas,

cientistas das diversas áreas, propiciaram o progresso científico, contribuindo para um melhor domínio do ser humano e da natureza.

Entretanto, como conseqüência desta visão, as disciplinas começaram, então, a serem estruturadas fragmentariamente, distinguindo-se uma das outras, conforme suas especificidades, de acordo com os diferentes campos de estudo dos fenômenos do universo, sob a alegação de que estudando específica e profundamente cada área do conhecimento, poderia se chegar a entender melhor o ser humano, o universo, enfim, o todo. A escola, então, para completar o conhecimento disciplinar, organizou os conteúdos de forma também fragmentária e departamentalizada. E uma das conseqüências da fragmentação é a negação da afetividade na prática pedagógica.

Para evitar a consequente desertificação do ensino, ocorre uma reforma e uma nova direção do modo de mostrar uma disciplina pelo professor.

Esta nova direção requer, preliminarmente, dissipar aquela ambigüidade que apareceu em uma das respostas ao questionário, mas é costumeira na relação professor aluno. É a confusão entre o agir autoritário, o agir democrático e a competência do professor.

Morin ajuda a esclarecer e a resolver esta ambigüidade. O professor autoritário é um reflexo do autoritarismo da sociedade e do sistema escolar.

Diz Morin: "as sociedades históricas dotadas de Estado submetem e subjugam. O Estado inscreve-se como superego nos espíritos dos indivíduos submetidos e aí instala uma câmara sagrada para a sua devoção. As liberdades são aí privilégio das elites" (MORIN, 2003:274). Estado autoritário, sistema escolar autoritário e repressivo, professor autoritário. A seqüência é lógica. Entretanto, não é determinista. Diz Morin: "sempre existem, contudo, espíritos desviantes, mentalmente autônomos, que enfrentam index, anátemas e perigos. São esses espíritos livres que ousam resistências e insubmissão". (*Ibid*:274)

Morin fala de uma "alta complexidade social" que "fornece as autonomias individuais, limita a exploração, restringe a subjugação, permite a autonomia física, mental e espiritual e, quando há democracia, a liberdade de escolha política". (*Ibid*:274)

Ideal seria que, no espaço escolar, vingasse uma "alta complexidade pedagógica", abrindo espaço para o professor democrático e para uma pedagogia emancipatória.

A sociedade contemporânea está abrindo brechas para o surgimento desse novo perfil docente, e da própria instituição escolar. Morin vê essas possibilidades, pelos "avanços do pluralismo no campo econômico, político (democracia) e das idéias"; esses avanços "constituem os caldeirões de cultura e liberdades individuais". (*Ibid*.:274)

Portanto, no espaço autoritário da sociedade e da escola, é possível abrir brechas para o exercício da democracia e da liberdade. Diz Morin:

"É nessas condições que a submissão dos indivíduos se torna moderada e intermitente, que as duas câmaras da mente entram em comunicação, que o superego não asfixia o ego, que as brechas se multiplicam no *imprintig* cultural e na normalização...O desvio não é mais sempre eliminado na casca e pode desempenhar um papel inovador. Idéias desconhecidas, vindas de fora ou mesmo dos subterrâneos da sociedade, podem difundir-se". (Ibid.: 274-275)

Para o surgir dessas idéias e práticas novas vindas de fora ou do subterrâneo do cotidiano escolar, faz-se necessário que prevaleça o perfil do professor democrático sobre o autoritário e que a competência se conjugue com o agir democrático e não com a postura autoritária. O autoritário, embora também possa ser "tecnicamente" competente, será sempre um mal docente porque servirse-á de sua competência para oprimir e reprimir.

Estabelecidos esses preliminares, teremos condições de dar novo rumo ao modo de ministrar as disciplinas.

Pensando em um professor que vai desenvolver um determinado curso, seja ele no ensino fundamental, médio ou superior, podemos identificar aspectos por ele assumidos no planejamento e desenvolvimento do curso, os quais certamente terão implicações marcadamente afetivas, interferindo profundamente na futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão e o professor.

Ao escolher os objetivos do ensino, deverá incluir neles o respeito pelo discente. A escolha dos objetivos de ensino nunca foi uma questão puramente

técnica; ao contrário, é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e determinadas concepções de quem decide, seja um professor ou uma equipe de trabalho.

Podemos dizer que o tipo de objetivo escolhido para um determinado segmento educacional pode ter conseqüências afetivas, por exemplo, quando o aluno é "obrigado" a conviver, estudar, pesquisar assuntos que não considera relevante, ou que, aparentemente, não têm relação alguma com a sua vida ou com as práticas sociais.

O que acontece em muitas escolas, principalmente nos dois primeiros níveis de ensino (fundamental e médio) é um ensino marcado por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colabora com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada em parte pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos.

Ter como ponto de partida o aluno, é algo que acarreta inegáveis implicações afetivas. O caso de fracasso mais conhecido em nossa realidade escolar é quando o ensino se inicia desvinculado do conhecimento do aluno. Isso aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento e o próprio professor.

As implicações pedagógicas deste princípio parecem claras: a decisão sobre o conteúdo e o planejamento da matéria só deveria ser assumida em definitivo após o professor realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos já sabem sobre o tema, e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irreais. Retomamos aqui a questão dos ementários prontos.

Outro fator a ser considerado pelos professores são as escolhas das atividades de ensino. Isso constitui um aspecto bastante discutido, pois envolve a relação professor-aluno naquilo que ela tem de mais visível. São relações observáveis, geralmente com efeitos prontamente identificados na própria situação. Nesta dimensão, são indiscutíveis os aspectos afetivos envolvidos, o que talvez explique o aumento de pesquisas que têm estudado a afetividade em sala de aula

mirando a relação professor-aluno no ensino fundamental.

Às vezes a atividade de ensino não possibilita um bom desempenho do aluno, por algum problema no seu desenvolvimento: pode ocorrer a falta de instruções claras, ausências de intervenções adequadas do professor, falta de feedback por parte do professor, etc. Tais problemas, quando ocorrem com alta freqüência, podem transformar a atividade escolar em um verdadeiro martírio para o aluno, produzindo freqüentemente efeitos indesejáveis como a tentativa de se esquivar ou fugir da situação, enganar o professor, etc. Obviamente, nessas condições, a natureza da relação que se estabelece entre o aluno e o objeto da aprendizagem pode apresentar tal nível de coerção que, no final do processo, leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais relacionar-se com aquele objeto, ou seja, perde o interesse pelo conhecer, acaba virando uma relação como a mencionada em alguns questionários " só estou esperando o diploma".

Um profissional da educação deve ter seu preparo emocional bem estruturado. Deve, igualmente, dosar sua relação de autoridade e exercer sua função de forma ética, comprometida com os alunos, respeitosa no que concerne à individualidade do aluno, especializada quanto aos conteúdos e ser exemplo enquanto profissional, já que sua influência é muitas vezes o determinante do sucesso ou do fracasso de seus alunos.

Não se pode conceber, assim, um educador que não saiba lidar com grande parte dos aspectos emocionais de seus alunos, mesmo porque esse professor já foi aluno um dia. Mesmo aqueles que sofreram influências negativas, deveriam ser, de certa forma, orientados a corrigir essas influências em prol de seus alunos.

O professor é muito mais do que aquele que apresenta aos seus estudantes uma grande variedade de conteúdos. Ele é quem guia, gerencia, conduz e facilita o aprendizado criando condições adequadas para os alunos aprenderem. Dessa forma, os estudantes são tanto o centro quanto agentes no processo de aprendizagem. Considerando, dessa forma, que os estudantes são o "coração" desse processo, o professor deveria conhecê-los e saber suas necessidades para direcionar suas aulas mais eficientemente para esta meta.

Caetano (2005, p.2-3) aponta para o fato de que o professor deve se abrir para seus alunos e mostrar-se como um ser humano normal. Longe de ser mais importante e poderoso do que seus alunos, ele tem ambos os lados: qualidades e defeitos, bom humor ou mal-humor como qualquer um, porém seus alunos precisam respeitá-lo. O professor deve usar de autoridade, mas não de autoritarismo, que são duas idéias distintas. Exerce autoridade quando assume a responsabilidade de sua posição, impondo respeito e cumprindo suas funções; é autoritário quando se torna arbitrário e apenas impõe suas vontades, não considerando as dos alunos.

Caetano (2005, p.3) continua sua caracterização de um bom ensino ressaltando, ainda, que, embora a confiança e a motivação devam partir espontaneamente do aluno, pois elas são vitais na vida, o encorajamento e o apoio do professor são elementos que permitirão aos alunos se sentirem mais capazes e confiantes em aplicar seus conhecimentos para a vida.

Como já mencionado em todo o decorrer deste trabalho, no campo educacional aparece uma divisão histórica e culturalmente estabelecida entre os "saberes racionais" e os "aspectos emocionais". Se os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade não constituem universos opostos, não há nada que justifique prosseguirmos com a idéia de que os saberes sejam essencialmente vinculados à racionalidade, excluindo a sensibilidade. Posto dessa maneira, a indissociação entre pensar e sentir nos obriga a integrar nas explicações sobre o raciocínio humano as vertentes racional e emotiva dos conceitos e fatos construídos.

4.3.4 As contribuições da psicologia interativa

Os alunos não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento; nem deixam latentes seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

Na história da psicologia, por influência evidente da filosofia, de onde surgiram, durante muitas décadas as teorias psicológicas estudaram separadamente os processos cognitivos e afetivos.

Seja por dificuldade em estudá-los de forma integrada, seja pela

concepção cartesiana dos psicólogos e cientistas que se debruçaram sobre a temática, tal separação parece ter nos conduzido a uma visão parcial e distorcida da realidade, com reflexos nas investigações científicas e no modelo educacional ainda vigente.

Os cientistas comportamentais, ao centrarem seus estudos apenas nos comportamentos externos dos sujeitos - e, portanto, relegando a um segundo plano experiências mais subjetivas, como a das emoções - e algumas concepções cognitivistas, que buscam compreender o raciocínio humano apenas em sua dimensão semântica ou por meio de formalizações puramente lógicas, são exemplos desse modelo. Por outro lado, podemos considerar distorcidas algumas teorias que privilegiam os aspectos afetivos e/ou inconscientes nas explicações dos pensamentos humanos, dedicando um papel secundário aos aspectos cognitivos.

Aqui trazemos os teóricos da psicologia interativa para dialogar com as sugestões e indicativos propostos pelos formandos em pedagogia.

No campo da psicologia, como vimos no capítulo terceiro, algumas perspectivas teóricas e científicas questionam os tradicionais dualismos do pensamento ocidental, apontando caminhos e hipóteses que prometem inovar as teorias sobre o funcionamento psíquico humano, na direção de integrar dialeticamente cognição e afetividade, razão e emoções.

Piaget, Vygotsky e Wallon sugerem que, na prática pedagógica, não se pode mais trabalhar com a disjunção entre o campo da racionalidade e da afetividade para explicar o funcionamento psíquico. O comportamento e os pensamentos humanos se sustentam na indissociação de emoções e pensamentos, de aspectos afetivos e cognitivos. As emoções não são obstáculos a serem evitados, como sugerem algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. Nas interações com o meio social e cultural, criamos sistemas organizados de pensamentos, sentimentos e ações que mantêm entre si um complexo entrelaçado de relações. Assim como a organização de nossos pensamentos influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar. Nossos teóricos da psicologia interativa indicam que, na relação pedagógica e no ensino, pensar e sentir devem ser indissociáveis.

Nossos psicólogos também encarecem que é preciso conhecer os alunos, conhecendo suas necessidades, saber de que maneira eles aprendem e de que eles gostam. Seguindo essa linha de pensamento, o professor pode realizar um trabalho que se adeqüei à realidade do aluno dando a possibilidade para que ambos tenham um bom desempenho em sala de aula.

Almeida Filho pontua que "professores, cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem sucedidos, "mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente" (ALMEIDA FILHO, 1993:18).

No que tange aos atores envolvidos no processo de ensinoaprendizagem, Almeida Filho (1993) também considera que uma boa interação entre professores e alunos em sala de aula depende de vários fatores intervenientes no ato de ensinar, quais sejam, a abordagem e as competências do professor, sua metodologia, os valores desejados pela instituição de ensino, pela escola e pelos pais, o filtro afetivo do professor e dos alunos, dentre outros.

É consensual, nos três psicólogos que estudamos, que o processo de ensino-aprendizagem deve incluir a afetividade de forma significativa. Partindo de tal pressuposto, eles sugerem que o professor procure imbricar suas qualidades tanto as pessoais, quanto às vinculadas às suas habilidades ou ao seu conhecimento com os fatores afetivos, e fazê-los interferir no processo. Sendo assim, eles indicam que é pertinente revisar a questão da motivação, uma das variáveis da afetividade, seguindo as pistas oferecidas pela literatura da área. A motivação a ensinar pode estar ligada à auto-imagem que o professor-sujeito faz diante de seus alunos, e esta pode ser importante para uma compreensão motivada.

Os três psicólogos apontam que o processo de aprendizagem deve envolver um total comprometimento do discente tanto físico quando intelectual e emocional, sendo que a afetividade, em especial a motivação, desempenham papel importante nessa tarefa, uma vez que, em geral, o comportamento do ser humano é permeado pela emoção.

Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do

clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor educador, nos tempos atuais, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Não existe uma fórmula ideal sobre como deve ser conduzida à relação professor-aluno na sala de aula. Há estilos diferentes de manter um bom relacionamento com os alunos e diversos modos de expressá-lo, mas se houver convicção sobre o que é ser professor e do efeito real que suas condutas têm sobre o aluno, a sala de aula será vista por outro ângulo, mais completo, mais dinâmico e mais integral.

Como disse Freire (1986:104), o querer bem não significa a obrigação a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, na verdade, que a afetividade não é assustadora, que não é preciso ter medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem o modo de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano, tendo como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade.

Freire (1986:104) diz ainda que não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que o professor será tão melhor quanto mais severo, mais distante e "cinzento", colocando-se, nas relações com os alunos, como se devesse apenas tratar de objetos cognoscíveis, que deva ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Entretanto, o que não se pode permitir é que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício da sua autoridade.

O desenvolvimento da afetividade implica na capacidade que as pessoas têm de expressar e receber afeto e que muitas vezes vai sendo progressivamente limitada e moldada. Todos, educadores e alunos, ao lidar com a temática da afetividade, têm de organizar, estruturar, explicar, em um contexto de vida e também de ação, os objetos do conhecimento que estão imersos em um sistema de relações sociais no qual a informação produzida pela sociedade capitalista, digital,

informatizada, globalizadas e complexa, é cada vez mais rápida. A sociabilidade, os costumes, os sonhos, os desejos sociais, ecológicos, culturais, de gênero encontram-se em plena mutação. A competência do profissional da educação implica, dessa forma, em enxergar o processo educativo sob uma perspectiva multidimensional, considerando a internalidade e a comunicabilidade de suas próprias experiências.

Assim, a formação de educadores e educadoras tem de ser considerada não apenas quanto à produção teórico - científica que embasa o conhecimento sobre o discente, mas também quanto ao autoconhecimento. O preparo dos educadores implica o despertar de suas potencialidades, favorecendo a expressão de sua criatividade, de sua sensibilidade. Os educadores, nesse movimento da transformação social, necessitam de espaço para processar, entender, tomar consciência da mudança, da diversidade, da multidimensionalidade que estão implícitas no processo de educar, pois a sabedoria não está na fixidez nem na mudança, mas na dialogia que as une.

Tarefa difícil, uma vez que a cultura de massa produz indivíduos normalizados e normatizados, articulados aos sistemas hierárquicos de valores e de submissão simulada. Assim, o grande desafio para a educação é considerar as singularidades e a possibilidade que temos de afetar e ser afetados. A construção do ser emocional, desejoso, pensante requer a representação de distintos aspectos da sociedade como fonte de criação. Essa construção é revolucionária porque sempre quer mais conexões, mais atividade criadora, tanto de quem ensina quanto do aprendiz.

É de suma importância o papel dos profissionais da educação nos processos fundamentais do desenvolvimento humano.

Entendemos a educação como uma partilha de "afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida..." (ALVES, 2001:66), enfim, uma grande aventura. Não podemos pensar nela apenas como uma série de papéis predeterminados a serem cumpridos isoladamente de forma burocrática, pois isso nos engessa e dificulta potencializar as riquezas do ser humano, o poder da cooperação e da invenção, o poder de crescer e fazer com que os outros cresçam.

No dizer de Morin "a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino". Continuando, ele declara que "a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'descaber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa" (MORIN, 2006: 20).

O ensino deve resgatar a curiosidade tão marcante na nossa infância e adolescência e não permitir que ela seja aniquilada pela instrução, mas, ao contrário, deve instigá-la, desafiá-la, encorajá-la. Assim podemos desenvolver competências para lidar com os problemas e os desafios que nos apontam a atualidade; o fervor educativo pode favorecer o resgate desta curiosidade nos alunos independente do nível de ensino em que eles se encontrem.

O objetivo de qualquer professor é ter alunos felizes, pois um aluno feliz é inteiro como ser humano e descobre seu potencial interno. Descobrir o potencial interno é "ajudar a pessoa a se tornar o que é, a encontrar aquilo para que ele é feito, e ajudar a ocupar o seu lugar na sociedade". (PRH (1997, p. 259).

Mais uma vez ressaltamos o dizer de Freire (1986, p. 161): é preciso

[...] re insistir que não se pense que a prática educativa, vivida com afetividade e alegria, prescinda de formação científica séria, da clareza política dos educadores e das educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]

As reações sentimentais do professor variarão em função de cada aluno, segundo seus êxitos e dificuldades escolares, seu comportamento, seu caráter. Na prática pedagógica, que coloca frente a frente o educador e o aluno, podem surgir atração ou repulsa como resultado do confronto entre dois caracteres. Todas essas atitudes sentimentais influem sobre as metodologias, com o risco de alterá-las e provocam no educando transformações afetivas mais ou menos favoráveis ao ensino.

A educação oferecida pelo professor apresenta aspectos emotivos e afetivos que lhe conferem um feitio original e pessoal, variando, por outro lado, com cada um dos alunos que a recebe. A qualidade do diálogo que se estabelece entre o educador e o educando, na presença concreta de dois seres colocados em uma

dada situação, é que cria entre eles um liame peculiar, ou os separa por obstáculos quase intransponíveis.

Evoquemos, igualmente, os fatores que podem influenciar a atitude de um aluno para com seu professor, uma vez que o discente se acha comprometido em outras relações afetivas com as pessoas de seu círculo imediato.

Para alguns professores, a coletividade escolar não tem outra finalidade senão a de lhe proporcionar satisfações pessoais na busca do proveito, de uma boa reputação, ou da realização de certas ambições.

Muitas vezes, a posição do educador frente à sala fica num plano geral e provoca reações mais intelectuais e escolares que afetivas. Alguns professores não se atrevem a confessar seu fracasso e suas deficiências, atribuem todos os defeitos aos alunos e acreditam que o trabalho educativo está condenado à impotência à medida que, a seus olhos, o confronto entre professor e aluno contém germes de hostilidade e destruição.

Podemos dizer que dois seres colocados um frente ao outro estão em "situação de troca" quando um, oferecendo uma parte de si mesmo ao outro, recebe deste uma outra e vice-versa. As formas conscientes e voluntárias desta troca no professor, em presença do aluno, levarão a um enriquecimento mútuo.

Sobretudo, é o professor que pode, mudando de atitude, provocar um aperfeiçoamento da relação afetiva. Toda pedagogia desta relação leva, pois, em última análise, a uma formação do mestre que se preocupe, principalmente com o aspecto afetivo.

A gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. O ser humano, aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas, por exemplo, como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência.

Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são

carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente. As emoções são, portanto, organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversa em diferentes grupos culturais.

Em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa. (OLIVEIRA 1997:56)

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis.

Certas reações afetivas podem ser uma conseqüência, e não uma causa dos problemas de aprendizagem. Ou seja, há choques culturais na relação cotidiana; esses choques impedem que haja resultados de aprendizagem e a conseqüência são as reações emocionais: apatia, agressividade, indisciplina.

Sujeitos concretos e contextualizados, os alunos têm na escola e na família, entre outros ambientes concretos ou simbólicos com os quais interagem, meios nos quais se constituem. Ver a escola como importante meio de constituição do sujeito não significa, em absoluto, vê-la como entidade todo-poderosa e isolada de um contexto social mais amplo; significa se assumir como co-participante e coresponsável de um processo de formação.

A reflexão sobre as possibilidades de interação social oferecidas pela escola é um exercício a ser feito em permanência, incluindo aí tanto as interações entre as pessoas como as interações destas com o conhecimento e outros produtos da cultura.

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento

dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação.

Esse conhecimento pode contribuir para o estabelecimento de um clima favorável de interações. Considerando a criação dessa atmosfera como parte do saber-fazer docente, afirma-se que o êxito do professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria.

Apropriar-se do papel que têm as manifestações expressivas e emocionais na coesão do grupo, pode inspirar interessantes recursos para o professor obter o envolvimento dos alunos em suas propostas e explicações. Assim, à preocupação com a clareza e a coerência lógica de suas explicações e propostas, o professor deve aliar a atenção aos aspectos expressivos de seu comportamento.

O entusiasmo pelo conhecimento que ensina, se expresso em sua postura, na tonalidade da voz, pode ser mais facilmente transmitido, contagiando os alunos. Esse entusiasmo não pode ser simplesmente forjado por nenhuma técnica; ele tem de ser genuíno e verdadeiro.

Edgar Morin, em seu livro sobre Ética, diz:

Nossa civilização separa mais do que liga. Estamos em déficit de religação e esta se tornou uma necessidade vital. Não é somente complementar ao individualismo, mas também uma resposta as inquietações, incertezas e angústias da vida individual. Por termos de assumir a incerteza e a inquietude e por existirem muitas fontes de angústia, necessitamos de forças que nos amparam e unam. Precisamos de religação, pois estamos numa desconhecida. Devemos assumir que estamos aqui sem saber a razão. As fontes de angústia existentes levam-nos a necessitar de amizade, amor e fraternidade, os seus antídotos. (grifo nosso) (MORIN, 2005:104)

Para aqueles que consideram que numa sala de aula universitária não há que se falar em afeto, amizade, pois trata-se de relações profissionais e devem prevalecer o conhecimento, a racionalidade livre da emoção, Morin aponta:

não há uma hierarquia entre razão/afetividade/pulsão; mas uma relação instável, permutante, rotativa entre as três instâncias. A racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão. (MORIN, 2002:53)

Como epílogo deste capítulo, podemos constatar que, nos seus vários itens, a matéria que tratamos possibilitou trazer de volta as manifestações dos formandos em pedagogia, e seus olhares sobre a afetividade na relação professoraluno, agora, porém, com o intuito de focalizá-los sob um prisma analítico. Vários pontos não aprofundados no capítulo segundo, foram explicitados buscando explicar afirmações, posturas, atitudes, sentimentos, foram analisados à luz dos nossos referenciais teóricos. Imaginamos, para isso, um diálogo dos nossos teóricos com as manifestações dos formandos, que se concluiu com uma ampliação fundamentada das pistas e saídas que eles propuseram no intuito de possibilitar e incentivar a presença e a prática da afetividade na relação pedagógica, visando especialmente o nível universitário e o curso de pedagogia.

Com este capítulo final, damos por encerrada a tarefa que nos propusemos na Introdução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"...O amor é o máximo da sabedoria e da loucura" (Edgar Morin)

Ao finalizar esta dissertação, lançamos um olhar retrospectivo para o trabalho concluído nos capítulos a fim de apontar os resultados gerais da pesquisa, os percalços e dificuldades do trabalho e apontar horizontes para novas investigações.

A escolha do tema representou um desafio. Muito se escreveu sobre a afetividade em geral e no âmbito do ensino infantil e fundamental. Pouco sobre afetividade na ensino superior. Seria a lacuna das pesquisas um sintoma da negação da afetividade na relação pedagógica em nível universitário? Ou talvez ela exista, mas passa despercebida e não se lhe atribui o lugar que lhe compete nesse patamar da educação? Pergunta intrigante, pois já está comprovada a presença da afetividade na espécie humana desde seu surgimento. Ela acompanha a vida do indivíduo do nascer ao morrer. O desenvolvimento da pessoa, a construção ativa de suas características a partir das relações com o meio sócio-cultural, estão imbuídos de afetividade. Essas relações se estabelecem em diferentes contextos e se desenvolvem desde a socialização primária com a família e se aprofunda no contato e socialização com os demais segmentos da sociedade, tais como a escola, a igreja, o clube, entre outros. Vale ressaltar que em todas essas relações a afetividade está presente. O ensino superior seria uma exceção?

A pergunta levou-nos ao tema e ao objeto da nossa pesquisa: investigar a dimensão afetiva nas relações pedagógicas no ensino superior. Mas, para evitar o panorama que a temática engloba, limitamo-nos, a guisa de amostragem, a um segmento, o curso de pedagogia, e mais restritamente, a formandos de um curso de pedagogia e suas manifestações acerca dos problemas da pesquisa, assim formulados: seria o ensino superior, em nossa conjuntura educacional, propicio a uma relação afetiva professor-aluno? Essa dimensão teria influência no desenvolvimento profissional do educando, no caso, o formando em pedagogia? Essas questões práticas levaram a uma pergunta teórica que é fundamental para um trabalho analítico: o que é afetividade no pensamento de autores que trabalham

essa categoria, em especial, Edgar Morin, que é a referência do grupo de pesquisa Educação e Complexidade ao qual este trabalho se filia? Desta questão, uma outra desponta: que analises poderiam ser feitas sobre o cenário conjuntural do ensino superior brasileiro no que tange à dimensão afetiva e sobre as manifestações dos formandos em pedagogia a partir do prisma teórico desses autores, em especial, pelo enfoque do pensamento complexo? Quais pistas os teóricos e os formandos estariam apontando para uma prática mais adequada da afetividade na relação professor-aluno?

Para verificar um primeiro pressuposto ou hipótese de que o ensino superior não constitui, salvo exceções, um espaço propício para desenvolver a afetividade na relação pedagógica, elaboramos um primeiro capítulo, no qual, a guisa de cenário, expusemos a situação do ensino superior brasileiro, no que tange à dimensão afetiva professor-aluno.

Seguindo as indicações de Morin, adentramos no estudo do pensamento linear e disjuntivo e apontamos suas principais características: fixa-se em determinada dimensão da realidade excluindo as demais; é simplificador, porquanto privilegia o todo desconsiderando as partes; fragmenta o saber e a vida; passa do absolutismo do todo ao relativismo quando se fixa nas partes e descarta o todo; é hierarquizado e avesso à democracia e ao diálogo; busca certezas absolutas e cria padrões universais simplificadores.

Recorrendo a autores que analisam o cenário educacional brasileiro em nível universitário (MASETTO, 1998; BARBOSA, 2003; CHAUI, 2001) foi possível averiguar que esse cenário, em grande parte, adota o pensamento linear apontado por Morin, o que leva à marginalização da afetividade na relação pedagógica, pois privilegia apenas um aspecto do ensino, a transmissão de conhecimentos, desconsiderando o todo complexo dos atores da aprendizagem, o professor e o aluno, seres dotados, de maneira indissolúvel, não só de razão, mas também de sentimentos, afetos, paixões, desejos, sonhos e devaneios.

A amostragem decorrente da pesquisa de campo também confirmou, pelas manifestações dos formandos em pedagogia, essa ausência, ao lado da afirmação categórica da importância da afetividade no cotidiano da sala de aula universitária.

Portanto, ficou demonstrada a suposição preliminar que aponta o ambiente universitário como pouco propicio à integração da afetividade na relação professor-aluno, situação que afeta também o curso de pedagogia focalizado pela pesquisa.

Era necessário também investigar e confirmar outra suposição aventada na Introdução, a saber, que a teoria da complexidade e a psicologia interacionista trariam aportes relevantes para um olhar consistente, explicativo e analítico seja com relação à afetividade no espaço universitário seja no tocante a uma hermenêutica das manifestações dos formandos em pedagogia Demos conta dessa tarefa buscando, nas obras de Morin e em três psicólogos, Piaget, Wygotsky e Wallon, indicativos para superar a linearidade que envolve a educação em geral e, em específico, no contexto universitário, o que possibilita atribuir à afetividade o lugar que lhe cabe na relação pedagógica. O primeiro passo foi estabelecer as balizas do pensamento complexo em seus fundamentos ontológicos e biológicos e os seus princípios: o dialógico, que contém a unidualidade do humano, sapiens/demens, e o princípio recorrente, que aponta a recursividade na relação causa-efeito, pela qual os efeitos retroagem sobre as causas, sendo os próprios produtos produtores do que os produz

Essas posições teóricas possibilitam resgatar a afetividade da posição marginalizada em que se encontra no processo educacional, e isso demanda também o resgate da inteligência da condição em que se viu ao se tornar refém do pensamento linear e se reduzir à única tarefa de "separar e fragmentar em pedaços o complexo do mundo" (MORIN, 2006: 14-15).

Pelos garimpos que fizemos nas obras de Morin, concluímos que não é possível chegar, pelo pensamento complexo, a uma definição cartesiana, isto é, clara e distinta, da afetividade. Ela penetra na dialógica razão-paixão e permeia toda a existência, todas as manifestações que despontam do aspecto "demens" do humano, e as torna complexas e paradoxais. "Jogo, mito, amor e poesia podem conter a razão, mas não podem estar contidos na razão. Carregam uma imensa afetividade, cujo derramamento incendiário pode enlouquecer ... O homem é tanto afetivo quanto racional, tanto desinteressado quanto calculista, tanto poético quanto prosaico" (MORIN,2006:137).

O breve caminhar pelas veredas da psicologia interacionista possibilitou firmar posições relevantes para a nossa pesquisa. Ficou patente, na leitura de Piaget, a unidade do desenvolvimento psicológico pela correspondência entre as construções afetivas e cognitivas ao longo da vida dos indivíduos. O desenvolvimento intelectual tem dois componentes: a cognitivo e o afetivo. O afetivo corre paralelo ao cognitivo e tem profunda influência sobre ele. Portanto, na relação pedagógica, enfatizar apenas o cognitivo, seria truncar a unidade do desenvolvimento psicológico..

Em Vygotsky, descobrimos que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. O autor postula para o ser humano adulto e não só para a criança a possibilidade de construir um universo emocional complexo e sofisticado, no qual as emoções têm papel relevante e não devem ser suprimidas pela razão. A teoria de Vygotsky vai ao encontro dos desejos expressos nas manifestações dos formandos em pedagogia, a vontade de ver a afetividade assumir seu lugar no cotidiano das relações professoraluno e a frustração pela sua ausência na prática educacional do curso que freqüentam.

Na leitura de Wallon, aprendemos que a afetividade é uma das fases mais antigas do desenvolvimento, pois o ser humano, logo que deixou de ser puramente orgânico, passou a ser afetivo e, da afetividade, lentamente, passou à vida racional. Afetividade e inteligência se misturam. A primeira predomina, e mesmo havendo diferenciação entre ambas, há uma reciprocidade permanente entre elas. Por meio da afetividade, a pessoa acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando seu avanço. Os desejos, as intenções e os motivos são os impulsos que mobilizam na seleção de atividades e objetos. As emoções provocam alterações no corpo do individuo, e no outro, com quem interage. A afetividade não age por si só mas pelas manifestações que se revelam em múltiplas e diversas condutas (sorrisos, choros, carícias, gestos, olhares ternos, sombrios, tristes, etc.). Essa valorização da afetividade constitui grande contribuição para a educação e para a nossa pesquisa. Indica subsídios relevantes para a atuação do professor na relação pedagógica e enfatiza que a sua ação deve ser integrada, evitando privilegiar o cognitivo em detrimento do afetivo.

A incorporação desse referencial teórico possibilitou-nos caminhar em duas direções. Em primeiro lugar, foi possível voltar ao cenário do ensino universitário e poder criticar com mais fundamento a linearidade que o caracteriza e indicar que o processo educativo é um fenômeno humano complexo, multidimensional, que acompanha o desenvolvimento sócio-histórico do aluno e deve contribuir para profundas modificações nas concepções de homem e de sociedade. E necessário compreender que o jovem ou adulto que ingressa no ensino superior é um ser indivisível que tem uma história de vida, conhecimentos prévios e carrega consigo diversas experiências de afetividade. E mesmo que o contexto universitário exija mais o aspecto cognitivo, o afetivo não pode ser negligenciado, pois a aprendizagem ocorre estimulada por um interesse, por atitudes e emoções que envolvem todo o ser aprendente. Por isso, buscar o desenvolvimento integral do educando requer a sintonia das dimensões cognitiva e afetiva.

Em seguida, o quadro teórico deu subsídios para voltarmos às manifestações dos formandos em pedagogia, enfatizar e reforçar as posições que reivindicam a presença da afetividade nas relações professor e aluno, inserindo-a no currículo escolar, analisar as críticas que eles suscitam, relativas à sua ausência e ao desempenho dos professores, e discutir certas contradições, ambigüidades, angústias, inconformismos e frustrações reveladas nas respostas ao questionário. O diálogo imaginário, que estabelecemos entre os teóricos e os formandos, foi também fértil para levantar subsídios para uma vivência da afetividade no cotidiano universitário em geral, que envolve, obviamente, o curso de pedagogia.

Este olhar retrospectivo para o trabalho finalizado nos capítulos traz-nos a percepção ter respondido às questões propostas na Introdução e confirmado as hipóteses que nortearam o trabalho. Parece-nos também ter superado certo "esfumaçamento" do objeto apontado no exame de qualificação.

Entretanto, é mister apontar as limitações do trabalho. A primeira diz respeito ao próprio conceito central da pesquisa, a afetividade. Seja nos teóricos estudados, seja nas manifestações dos formandos, a afetividade apareceu como um conceito fluido e complexo, que envolve diferentes significados – emoções, paixões, sentimentos - o que torna difícil precisá-lo. Esta dificuldade se faz ainda maior

quando se trata de passar do afetivo para o vivencial, isto é, para as aplicações práticas do conceito na relação pedagógica professor-aluno. Esse embaraço acompanhou todo o desenrolar da pesquisa e não pode ser resolvido.

Outra limitação respeita à impossibilidade, dadas as limitações de tempo, de recorrer sempre, no estudo dos três psicólogos, a fontes primárias, Entretanto, nos apoiamos em comentadores que são tidos como fieis interpretes das concepções dos mestres.

O campo da amostragem, também pela escassez de tempo, foi parcial, limitando-se apenas a formandos de um curso de pedagogia. Por isso, é óbvio que as suas manifestações são restritas a esse curso, não podem ser generalizadas a todos os cursos de pedagogia, muito menos ao ensino universitário em geral. Porém, cumpre notar que as críticas dos formandos espelham o clima geral de linearidade do nosso ensino superior, como foi exposto no cenário trabalhado no capítulo primeiro.

Esta última limitação abre também horizontes para novas investigações que possam abranger um universo maior de informações e propiciar conclusões mais consistentes no que tange à dimensão afetivo-vivencial no âmbito do curso de pedagogia.

Apesar das dificuldades e dos limites e limitações, dedicamo-nos a essa pesquisa empenhando, além da cognição, amor, paixão, sentimentos, em uma palavra, afetividade.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maria & MASETTO. M.T. **O Professor Universitário em Aula**. São Paulo: Editores Associados, 1990.

ALMEIDA, A. R. S. (1997) A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n ° 2., p. 239-249, mai/ago.

_____ (1999) A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus.

ALMEIDA, Cleide e PETRAGLIA, Izabel C. (organizadoras). **Estudos de Complexidade.** São Paulo: Xamã, 2006.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993.

ALVES, R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001.

AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato**. A pré-escola em serviço. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003 (Coleção Na escola: alternativas teóricas e práticas).

BENATO, Adrianna Fabiani. Afetividade no Processo de Aprendizagem: um

estudo de caso com crianças de Educação Infantil. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação** - 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.35)

CAETANO, Ana Maria. **Perfil do professor de língua inglesa**: Qualidades em autoimagem. Universidade Estadual de Maringá: 2005. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Adelaide de Freitas.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COLL, Cézar et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, M. I. da. **O Bom Professor e a sua Prática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na Educação**. – 2. ed. Ver. São Paulo : Cortez,1994..- (coleção magistério. 2º grau. Série formação

do professor)

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma Sociedade em Transição**. Campinas: Papirus,1999.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget.** Uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

ENGELMANN, A.. Os Estados Subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais. São Paulo: Ática. 1978.

FREIRE, Paulo, **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Cortez, 1986.

FREITAS, M.A.. **O papel da afetividade no desempenho do professor.** Monografia de Especialização, 1992.

_____. Uma análise das primeiras análises de abordagem de ensino do professor de língua inglesa. *Dissertação de Mestrado.* Campinas: UNICAMP. Faculdade de Letras e Artes.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

______, Izabel. **Wallon e a Criança**: Esta pessoa Abrangente. Criança. Brasília, D.F.: Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 1994.

______, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 2003, pp. 71-88.

GARCÍA, Jesus Nicácio. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEITE, Ivanise. **Emoções, Sentimentos e Afetos** (uma reflexão sócio-histórica) 1ª ed. – Araraguara: JM Editora, 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva, TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. (Org.). **Formação docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUDGERO, Cláudio. **Situando o Método Psicológico-fenomenológico e a Pequisa Psicológica.** Texto de Estudo da Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Belém. UEPA, 2001.

LÜCK, G. et al. **O novo professor**. Disponível em URL: **www.profissaomestre.com.br** Acessado em: 08/10/2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**, São Paulo Cortez Editora, 2005. (Coleção Magistério do 2º Grau).

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli, **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986

MASETTO, Marcos T. (Org). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 7^a ed., 2005.

MARCHAND, Max. A afetividade do educador. São Paulo: Sumus Editorial 1985.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 1997 (Coleção Práxis).

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MORENO et al. **Falemos de sentimentos:** a afetividade como tema transversal. São Paulo, Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. **Diálogo sobre o conhecimento.** Edgar Morin (entrevistadores) Alfredo Pena -Veja, Bernard Paillard; tradução de Maria Alice Araripe Doria; revisão técnica de Cleide R. S. de Almeida, Izabel Petraglia. São Paulo: Cortez, 2004.(Coleção questões da nossa época; v.119).

MORIN, Edgar. LEMOIGNE, J. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Pieropólis, 2000.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro** – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento -12ª edição - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

0	Método 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina,
1999.	
0	Método 5. A humanidade da humanidade. A identidade humana.
Porto Alegre:	Sulina,
0	Método 6. Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.
In	ntrodução ao pensamento complexo. São Paulo: Instituto Piaget,
1991.	
0	Paradigma perdido: a natureza humana. 4ª edição. Portugal:
	Europa América,1973.
OLIVEIRA, M	Marta Kohl. VYGOTSKY: Aprendizado e Desenvolvimento -Um
processo Sóc	sio-Histórico. São Paulo: Scipione,1993.
	M. K; TRENTO, D.; REGO, T. (org). Psicologia, Educação e as vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.
tematicas da	vida contemporanea. Gao i adio. Moderna, 2002.
ONRUBIA. J.	Ensinar: criar zona de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In:
	al. O construtivismo na sala de aula . 5. ed. São Paulo: Ática, 1998, p.
123-151	
	Izabel C. Complexidade e auto-ética. ECCOS Revista Científica Centro
Universitario I	Nove de Julho, São Paulo, v.2, n.1, p.9-17, jun.2000.
	Izabol C. Edgar Morin: A adugação o a comployidado do cor o do
	_, Izabel C. Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do

saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ— PCPR. Diretrizes para o Ensino de Graduação: O Projeto Pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 2000.

PRH – Internacional. **A pessoa e seu crescimento**: fundamentos antropológicos e psicológicos da formação PRH. Curitiba, 1997.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky:** Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007)

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **Relação professor-aluno**: uma revisão crítica. Disponível em: **www.conteudoescola.com.br**. Acesso em 09 de janeiro de 2007.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 2003, pp. 53-70.

TAILLE, Yves de la, OLIVEIRA, Marta Kohl, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

. Pensamento	e linguagem.	São Paulo:	Martins Fontes,	1993
	•			

WALLON, H. (1968) A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70.

Dicionário Wikipedia. Disponível em URL: http://wikipedia.org/wiki/afetividade
Acessado em: 10/02/2008.

ANEXOS

Universidade Nove de Julho Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Em Educação Questionário

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professoraluno na Percepção do formando em Pedagogia

_	-	
n	4	

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

Você concorda com essas características da afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importantes e necessárias na relação pedagógica em níve universitário?
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve afetividade?
03. Você acredita que a afetividade poderia/pode contribuir na relação professor aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica?

04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional?
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica?

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

Você concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São
elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
Sim, a afetinaade esta quesente em todas as relações e i
importante no campo da iducação, visto que pode facilitar
ou deficultar o processo de aprendizagem. Ainda no nivel unuarsi
tario é importante porque esta ligada à sentimentos e emogoes dos quais
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve
Afetividade?
Percebo que com es professous com es quais es alunos em mais
afotherdade, o processo de aprendizado é facilitado, pais na maior
comunicação inte professor-alieno. Os alienos ficam mais
a vontade para terar duridas e conversar sobre outros assumtos.
O3. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica? Sim, perque como em qualque relação interpersoal, facilita a
comunicação e a espontaneidade. Na práticio pidagógica, a
empetia é uma qualidade necessários ao professor para entender
as deficuldades vivenciadas pelos alumos e burear meios para facilitar o
04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional?
fim, paincipalment no ensino primario, a fatta de afetinarde
na relação professor aluno deficultaram o aprendizado afetando
as sinces posteriores. Acredito que principalmente as crianças
necessitamo da afetinacide na iscola.
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba
melhoria na relação pedagógica? A impatia, a pacincia, a habilidade de divir e intender
a porto de vista do alino. Tu uma postura humilde para
apunder junto com o aluno. Com crianças, acredito su
necessário ter carinho e comprensas e demonstrar para ela km
aprilo no processo de aprendizagem. É necessario também o
respecto à individualidade de cada um.

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

voce concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São
elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
baredita sim que as características da afeticidade
segam importantes, man de fato neste curso sinto me
un estangeiro impotente a frustrada por mas tre o conhe
cirrito que dingo, isto considero fundamental tanto quanto distinidad
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve
Afetividade?
- Parado que algum professoro são mais companheiros, antros
contes de sala de aula. Il relação do propersos como aluas
i de pader, pas professores ainde se consideram detentares do
Conhe Cimento.
03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que?
Como isso pode acontecer na prática pedagógica?
Como isso pode acontecer na prática pedagógica? - tora into acontecer na prática pedagógica? - tora into acontecer na prática tem que ter o a cosso as
professor. O dialago com o professor, el se preocupar com
Company Comments of the American
noce conversor con voci de noce tem algum problema
Mocé tem a liberchale de chegar nesses professor e Cont
04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e
profissional? Influenciaram principalmento a auserraia dela com
alassi and hadan de to a to the
relação aos professors. Por que tem muito professor que

acha qui les dontrado e o senhor. Tipo de sabe el les
acha que les doutorados e o senhar. Tipo de sabe, ele les doutorado, pronto e acabar.
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba
melhoria na relação pedagógica?
- En ado que as posturas decen parrar principal.
mente pelos professores, pois deran ver aus professo.
res bem abertos, orde hori consegue radocas
as suas opinion . Uma relação de autronia,
tanto con o professor quanto com a gente.

continuação do 3º de e esse proposor de voi te ourier, compressor com de e esse proposor de voi te ourier, e ele voi proncurar te compreender, voi te dar diver. sas opções para que voci consiça realizar aquito que desexa, consiça alcançar aquile objetus que de proposo para voci, into é o ideal.

Questionário

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

Continuação da America 4

regativo vi devante a graducição, mas

também me perebo como alquin em

contante aperfeiçamento e alquis propurare

son duam exemplos que contribuição para

madra auto-imagem.

05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica?

accedito que como nos estamos mais bas condo de estudar, pais es daqui para a vida proficional. Como per properto, para ser exigente, pais tera mais respeito, muitas que ficama buiscando ma aula, ac via bagunça, entra aluna no meio da aula, ficam convenando com bilhetinho, para mim tem que have olimite.

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

Você concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São
elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
"Concordo plenamente poir e importante trabalhara
cognitive junto como emocional. Na educação um
aluno que dem um lom relacionamento com colegar
e-professor agrende melhor e facimportantes your qualquer relaces
02. Como Voce percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve
Afetividade?
Verelo que ha uma tendencia de-nos relacionarmos
melhor com sesseas que temos afinadades e gosta-
ma, daí esses fatores interferen na relação professor
aluna l'apprendizagem neste lentido a relação aletira e funda
03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que?
Como isso pode acontecer na prática pedagógica?
Sim, paque quando um aluno tem uma relação de
afeto com seu professor aprende melhor e zor come-
quencia tem melhor desempenho, não que uso se sa tudo,
nas e importante o Argerior deve em sua matica diana respectant e desprésorses projetos que fortifiquem essa relação 04. Para você a relação afetiva ou a sua absençia influenciaram no desenvolvimento pessoal e
profissional?
no deservolvimento period a relação afetira e tudo
Ju no desenvolvimento profissional e importante
para que haja uma interação no trabalho
spara que une flua e seja executado da
melhor maneira possível.
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba
melhoria na relação pedagógica?
professor deve respectar seus aluna, seu estaguo de
deren volumento, sua capacidade de degnirolimento
Sabendo que cada aluno tem sen proprio tempo um
bour instrumento que proporciona melhora na
relações peda grégica seis os jugos e brincadeiras.

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de

emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza. 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).			
na educação sendo necessárias em núel universitario			
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve			
Afetividade? Actividade vivenciada com o professor é de			
satisfação o interesse ao aprendizado e major ocorrendo o contiário também.			
03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica? Sim acredito que pode interferir e contribuir na relação professor-aluno? Por que? (ao professor-alundo que pode acelerar e estimular a inteligência poscontecendo de uma mareira descontraído altavés de jogos e uma relação mais proxima. 04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional? 10. Innep do curso paradoi que as materias que tinha mas atinidade mas com uma relação mais paráximo tive menos atinidade, mas com uma relação mais paráximo tive menos dificuldades.			
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica? Tirus o medo que o aluno tem da matéria com menos atividade sendo claso e mostrando com atetividade			
que to do mundo é capaz de aprender, Sempre apoiando de maneira positiva o aluno.			

Questionário

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

inteligência, estimulando-o ou pe (Piaget).	ertubando-o, acelerando-o ou retardando-o
educação? São elas importantes e i universitário?	isticas da afetividade? Elas se manifestam na necessárias na relação pedagógica em nível Mentacho supciente e cruo que fundado, portanto estan generalmo de mentación de mentación de
professores ao longo do curso? Consideran houve afetividade? Which gww Www um de	o afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os ndo os conceitos apresentados pode-se dizer que as afeliandado em sala de aula com os ndo os conceitos apresentados pode-se dizer que as afeliandado em sala de aula com os ndo os conceitos apresentados pode-se dizer que as afeliandado em sala de aula com os ndo os conceitos apresentados pode-se dizer que as afeliandado em sala de aula com os ndo os conceitos apresentados pode-se dizer que as afeliandados pode-se dizer que as af
03. Você acredita que a afetividade poderia/ Como isso pode acontecer na prática pedag EM CINTA MONTO	pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? gógica? discovo los ments acardo mico disegual on mento professional.
profissionalime como o professo ou negativamente plo 74 pre desam atenças con prostriamente no men d	ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e or enlurça o aluno colabora protivor al ele or dele me, mor mas aqueles m gestio ou palavas, contribuiram betwolvimento profusional limbrario a que en trace as diretrées
os. Que posturas afetivas poderão ser adote methoria na relação pedagógica? I profesor dur ser o melo pedagógica? Iducativo e o que la pedave como respecto como superto como conquestante afetivamente recomo como conquestante.	and bados do pede do pater do subo é que o relació namento ente de modo que que profesor a summa a madido que o properor a furmo grana confiance

Questionário

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

01.

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

Você concorda com essas características da afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importantes e necessárias na relação pedagógica em nível universitário? 02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve afetividade? endante gente ò3. Você acredita que a afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica? 04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional? (* * *) tambery absorbe mas

05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica?

forme de disse o professor funciona promo de la assim para melenara a relacção pedagógica tem que melhara os professors, mas tormbém tem que Ter respecto por parte dos alums pom os professors, pois tem colegar que nos respector só porque toí mun puno properior com isso nos pomerca, ambos tem que dan que dan pua parte.

- (*) conquistan a priança Dque Tem que fazor, mas eles now fazon. Entar a gente sé muito assur, a teoria é uma poisa e a prático, deles é antra Entar é questar do falar mua poisa e fazer antra
- (* *) uma pala.

 Acho isto grave. En acho que nois

 é por isso até por ele ter tada essa
 bargagem é que ele tinha que per

 assum, Nossa purper? pe passar muito
 mais caisa
- (***) que se comiderar o sequinte; você tem professor autoritários competente. É dai você diz asaim "está certo, porque ele quer ordem aquir, quer que você preste atenças, ele quer que você traballe. Mais tem o autoritários que uso dá a matéria e tem o professor, mas que foz isos porque nas tem competência. É ar quere ficar de más tem competência.

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

01. 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).
Você concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário? Lon cordo, poir ocredi to que a afetividade e constituído por fenomenos práquicos e que se monifestom no educação. Iombem ocredito que elas sejom importantes no relação a nível emisersitorio.
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve
Afetividade?
Attoués de stenção, countre e dedicação que cada um tinho
as explicar uma matéria, as terar uma duvida. Acredito sim
que houve uma relaçal de apetividade, poir tinha um senti-
mento uma poisso do prefessor so das sula.
03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica? Elo pede centribuir pora que o aluno nos tenho mois medodo professor, e pode acontecer do seguinte forma: o professor ser
mois ami go e componheiro de codo aluno.
04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional? Sim, pois com a afetividode um profissional será mois bem suceidido.
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica? — Pestura de satisfação do porfessor por dos pula e do a compara que se perceba melhoria na relação pedagógica?
luno em assistir, ende proporcione remore a alearia
e poisos poro ombes.
,

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).
Você concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve
Afetividade? - Commonis dos profesores nos tratamentes esantes esante
earils a streng, sin
03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica? Limitado poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica? Limitado poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Limitado poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que?
04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional?
Para qualque tipo de relaco sejo penoal an epidencia de relaco estre e amigade
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba
melhoria na relação pedagógica?
- iam par os professores e alumos deser hans
some in complicidade de respelle, ca frança

Questionário

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

Você concorda com essas características da afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importantes e necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
atremanoisabre de le cação e o nível de relacionamento
and some on . aruse my mos met rangent mus
ountaio, acredito lim que elas leja muito im-
portante, ali poque si trata da formação de
um professional, mas alguns professiones são
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que
houve afetividade?
a velação profusos aluno à uma vuloção profusional
comma res motor reservatan de ser amigos
dos alunos, mincipalmente aqueles que sá tem
uma certa experiência na carriera.
03. Você acredita que a afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que?
Como isso pode acontecer na prática pedagógica?
Le alune, a possibilidade de fozer com que
tiva matiria doda plo maturos é muito maios.
04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional?
sum, pois o oulocionomento que en tive com
aming at raineton rather me reversigan summer
midio, me ajudanam muito na dicisão para
a clean and mais come considerations

05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica?

Que e preferer nunca i enqueça que um dia também foi aluno e das dificuedades que parson quando estava do outro lado, es que desso forma sejo mois compriencivo mois dividas dificuedades que ex alunos espresentam e essa nova postura adotada envilve muito o compo afetivo, proque o aluno começa a cirar um vincueo de amigode com o seu moterior, pois da amoximação entre profusous e alunos ocorre uma participação mois efetiva, pois mão pora folar em afetos se algums profusous mão permitorem manifertações e curciarem meu posicio-

continuação n.º D.

vulapsos, acríticos, merquebados numa aquiva

sem fim, acham que dão aula num ucolão e não em um curo Superios.

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

	1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza. 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget). Você concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
	MELHOR & NOCED PERSON . SE MANIFESTA NA FOUCAÇÃO NA FORMA DE COMO LIDAMOS COM AS DESCOAS
SIM.	02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve Afetividade? COM A INTERAÇÃO ENTRE AUNDO E PROFECCIONES.
	03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica? SIM, DOLQUE SEMA AFETIVIDADE DE AMBOS, NÃO HAVELA HAZMONIA EM SALA DE AULA E NEM SABEDORA DARA DISTINDUIR AS EMOUSES AFETIVAS (BOAS OU RUINS) 04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e
	profissional? SIM, A RELAÇÃO AFETIVA PODE INFLUENCIAR EM NOSCO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFIGSIONAL.
	05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica? AS VICTORIAS SO QUE PROFESSORES E AUXOS ERRORITORIAS SO QUE PROFESSORES E AUXOS

AS POSTUPAS QUE PODERÃO SER AONTADAS SÃO: MANDR RESPETO ENTRE PROFESSOR E ALUNO, MANOR ENTUSIASMO E DESENVOLUER MELHOR A AFETIVIDADE DE AMBOS.

Questionário

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

- 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

VOCÊ CONCORDA COM essas característicos do efetividade O Flac

educação? São elas importantes e necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
Sim principalmente a segunda na educação elas ocovern no dia a dia e são fundamentais em qualquer nuel:
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que
houve afetividade? Percelli que o tiradicionalismo cunda impera pois o discursorde pedagogic, construtivista mas todo semistre, tem priesta ai se tem nota baixa ter cobrança entán por ai pitem que melhorar para folar em afetividade. 03. Você acredita que a afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica? Sin Com mais respecto as alunos a terria ser condizente com a prática.
04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional?
Influenciaram creix que seria muito mais felis no curso se o afeto estivesse presente em todos os professores.
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba
Jema relação pedagógica? Jema relação de troca e mais de busca do aluno. O professor trabalhar junto com a gente, a gente ter truca de ideias assim será competo o
ensino superior.

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).
Você concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
cao pedogogico em muel universitario.
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve
Afetividade?
algun professores noorten apetrados ele
das a materia o sá não fazem mois nada, outros
anemae, verpondom as
dusador, nuno reser pereles a apetineidade.
03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica?
Ucredeto, pour se a professor e a como comosa-
rem, cada um lestando seu ponto de senta concer- teza seri tos uma a fetireidado entre eles.
04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional?
Dim a avenua indulnion na mina da-
culdade pois se reacê não conserva com a
Materia, reace comenteza secur man, pais de
the do overtagos para estudos, o também para o traballo.
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba methoria na relação pedagógica?
tonersando entre eles, uso é essenul na
reporting of professor ton so commension
rear fires man facil a relayor entre eles.

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

r creepção do formando em Pedagogia
01. 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).
Você concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário?
Lim pais tem que haver uma troca Intre ambos, pois estamos comunido Juntos e precisamos vieter em um andiente harmonioso. 02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve Afetividade?
Sim pois em toda relação que construimos com o outro aprendenas a trocar experiencias os profesores contam coisan de suas vidas e tire verbo 03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? Como isso pode acontecer na prática pedagógica?
Lin prorque na relação profusor aluna se não holatem esta troca de carinho amigade fira difiil trabalhar, so profusor de conhecer mais da vida dos alunas 04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional?
Sim no trabalho Tim que exister aftinidade pas
O juda a conhecer a outro e também estateleur Anna relação humana entre ambos. O5. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica?
O proposor dute ser totalmente democratico dando oportunidade para os alunos falarem colocarem reu

Ponto de veito, e arrim está desenvolvendo um Trabalho

and todos parlicipam.

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

01

- 1.1 A Afetividade são fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
- 1.2 Afetividade e inteligência estão indissociadas e integradas no desenvolvimento psicológico, não sendo possível ter se duas psicologias... A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).

Diante dos dois conceitos expostos acima, de que forma você ver a Afetividade e como acredita que ela se manifesta na Educação, acredita que ela seja necessária/importante em nível universitário? isto, lembro me do 62. Como Você percebe/percebeu o relacionamento vivenciado em sala de aula com os professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve Afetividade? 03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que? 04. Para você a relação desenvolvida de alguma forma influenciou no desenvolvimento pessoal e profissional? me of 05. Que posturas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria nas relações e essas posturas de alguma forma envolve o campo afetivo?

Título: Afetividade e Educação: A Dimensão Afetivo-vivencial na relação professor-aluno na Percepção do formando em Pedagogia

01. 1.1 A Afetividade é constituída por fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.
1.2 Afetividade e inteligência são inseparáveis e se integram no desenvolvimento psicológico. A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou pertubando-o, acelerando-o ou retardando-o (Piaget).
Você concorda com essas características da Afetividade? Elas se manifestam na educação? São elas importante/necessárias na relação pedagógica em nível universitário? Sim portes as questão A function o alemento que movimento os
engungen de grandgezen
02. Como Você percebe/percebeu a relação afetiva vivenciada ou não em sala de aula com os
professores ao longo do curso? Considerando os conceitos apresentados pode-se dizer que houve
Sim, e for elementer importante ne present de grandpagen
03. Você acredita que a Afetividade poderia/pode contribuir na relação professor-aluno? Por que?
Como isso pode acontecer na prática pedagógica? Sim forque pode amplico o agrados de hounembro e recebor conteúnto.
informições Chimillando - angrutio amo relacto de quandigiogem.
04. Para você a relação afetiva ou a sua ausência influenciaram no desenvolvimento pessoal e profissional? Sim, e.a. messoa qui elimento a paramer de elementamento penedo.
05. Que posturas afetivas poderão ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica? Exemplos o ser adotadas pelos professores e alunos para que se perceba melhoria na relação pedagógica?